

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Musik

Herausgegeben von  
Ursula Esterl und Stefanie Petelin

Heft 2-2013  
37. Jahrgang

---

## Ouvertüre

URSULA ESTERL, STEFANIE PETELIN:  
SprachMusik | MusikSprache . . . . 5

## Magazin

Kommentar . . . . . 131  
ide empfiehlt . . . . . 133  
Neu im Regal . . . . . 135

**Intrada: Komposition für einen klingenden Deutschunterricht**

URSULA ESTERL, STEFANIE PETELIN: »Es wird so viel über Musik  
 gesprochen ...«. Musik im Deutschunterricht ..... 8  
*Intermezzo I: MAX MÜLLER* ..... 20

**Pasticcio: Musikalische Motive und Leitöne – vom Sprechen zum Hören**

MICHAELA SCHWARZBAUER: Musik und Sprache.  
 Annäherungen und Berührungen ..... 21  
 SARAH CHAKER: Sage mir, was du hörst, und ich sage dir, wer du sein willst!  
 Zur musikalischen Sozialisation im Zeitalter der digitalen Mediamorphose 31  
 DIETMAR PICKL: Musik hören. Ein klangliches Kaleidoskop ..... 42  
*Intermezzo II: DANIEL ENDER* ..... 51

**Arioso: Literarische (Klang-)Farben – nicht nur im Deutschunterricht**

WOLFGANG WANGERIN: »Meine Ruh ist hin – Mein Herz ist schwer«.  
 Vertonungen (literarischer) Texte im Deutschunterricht. .... 53  
 HAJNALKA NAGY: Hör- und Stimmerzziehung.  
 Experimente mit der eigenen Stimme mit musikalischer Vorlage. .... 65  
 KATHRIN WEXBERG: Bach am Apparat. Musik als Motiv  
 und Gestaltungsprinzip aktueller Jugendromane ..... 73  
*Intermezzo III: STEFAN SANDER* ..... 80

**Recitativo: Musik und Spracherwerb – eine musikalisch-didaktische Spurensuche**

CHRISTA RÖBER: (Schrift-)Spracherwerb und Musik.  
 Lieder zeigen den Umgang mit Haupt- und Nebensätzen. .... 82  
 JÜRGEN OBERSCHMIDT: Metaphorische Schürfarbeiten.  
 Reden über Musik als Anlass für Sprachreflexionen im Deutschunterricht . 94  
*Intermezzo IV: HUBERT VON GOISERN (Interview)* ..... 101

**Capriccio: Hast Du Töne? – Musikalische Projekte im Unterricht aus der Praxis**

WILLEM STRANK: Filmmusik im Deutschunterricht ..... 102  
 THERESA SCHENKER: »Deutschland sucht den Superstar«.  
 Ein Musikprojekt im DaF-Unterricht ..... 112  
 JULIA REINER, STEPHANIE LASNER: Und bitte wo bleiben die Geigen?  
 Zeitgenössische Liebeslyrik im Deutschunterricht ..... 118

**Coda: Musik lesen**

CHRISTINA MLATSCHNIG: MUSIK.SPRACHE(N).HÖREN.  
 Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. .... 125

*»Musik« in anderen ide-Heften*

ide 3-2006 Fernsehen  
ide 1-2008 Kultur des Hörens

*Das nächste ide-Heft*

ide 3-2013 Identitäten  
*erscheint im September 2013*

*Vorschau*

ide 4-2013 Textkompetenz  
ide 1-2014 Berge

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

[www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik](http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik)

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

# SprachMusik | MusikSprache

## *unisono e animato:* Zu diesem *ide*-Band

Schon Nietzsche wusste, dass das Leben ohne Musik ein Irrtum wäre, und so spielt die in unser aller Leben stets gegenwärtige Musik gerade für Kinder und Jugendliche eine große Rolle: Wie kaum eine andere Kunstgattung vermag Musik Gefühle, Stimmungen und Empfindungen auszulösen oder zu verändern. Darüber hinaus trägt die jeweils bevorzugte Musik wesentlich zur Identitätsbildung der/des Jugendlichen bei, durch die sie/er Zugang zu anderen finden, sich aber auch bewusst von anderen abgrenzen und in sich und seine Welt zurückziehen kann.

Die Beschäftigung mit Musik im (fächerübergreifenden) Unterricht ermöglicht eine Anknüpfung an jugendliche Lebenswelten und eröffnet gleichzeitig die Möglichkeit, aktuelle Themen aufzugreifen und diese – auch in Form von neuen Medien und Präsentationsformen – in den Unterricht zu integrieren. Musik unterstützt daneben Lehr- und Lernvorgänge, wobei über eine bloße Auflockerung des Unterrichts hinausgedacht und Musik als Lernmedium eingesetzt und verstanden werden soll, insbesondere beim Sprechen und Schreiben zu und über Musik. Rhythmus und Musik können aber beispielsweise auch beim Spracherwerb helfen: Prosodie und phonetische,

aber auch grammatische Besonderheiten können bewusst gemacht werden, das Hören wird geschult, wodurch auch der Lese- und Schreibprozess unterstützt wird. Dies hilft LernerInnen mit Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache gleichermaßen. Ein wesentliches Anliegen dieses Heftes ist es auch, einen ästhetisch motivierten Blick auf musikalische Ausdrucksweisen zu werfen, ihre kulturelle Bedeutung zu reflektieren und zu analysieren und dabei individuelle Wahrnehmungsmuster zu hinterfragen.

Im Zentrum dieser *ide* steht der fächerübergreifende, interdisziplinäre Aspekt, insbesondere die Verbindung der Künste, aber auch die Reflexion der Bedeutung von Musik und die Frage, welche Rolle Musik im Deutschunterricht spielen kann und soll, wobei ästhetische, philosophische, soziologische und pädagogische Faktoren Beachtung finden. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der (nicht nur lyrischen) Sprache und ihrer Musikalität. Neben der »SprachMusik« soll allerdings auch eine intensive Auseinandersetzung mit der »MusikSprache« erfolgen und somit die ästhetische Bedeutung der Symbiose zwischen Sprache und Musik aufgezeigt werden.

## *serioso e pieno:* Zu den theoretischen Beiträgen

In ihrem Basisbeitrag geben *Ursula Esterl* und *Stefanie Petelin* einen Überblick über die interdisziplinären Beziehungen der Musik – und zwar sowohl aus der Perspektive einer intermedial ausgerichteten Kulturwissenschaft als auch aus didaktisch-pädagogischer Sicht.

Zahlreiche Berührungspunkte »im Schnittfeld von Wort und Musik, Klang und Sprache« präsentiert *Michaela Schwarzbauer* und lädt Lernende und Lehrende zu eigenen Annäherungen ein. Über die musikalische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sowie den Wandel musikalisch-kultureller Kommunikation durch den Einfluss der neuen, digitalen Medien reflektiert *Sarah Chaker*. Ein Plädoyer dafür, Musik als Objekt des Verstehens zum Inhalt musikalischer Erziehung zu machen, hält *Dietmar Pickl* mit seinen sprach-philosophischen Analysen.

### *vivace e spiritoso:*

#### **Zu den praktischen Beiträgen**

Die enge Verbindung von Musik und Literatur thematisieren *Wolfgang Wangerin* und *Hajnalka Nagy*. Wangerin demonstriert das Entstehen eines neuen Kunstwerks durch die Vertonung eines literarischen Textes anhand eines Kunstliedes von Franz Schubert und einer Schönberg-Kantate. Nagy wählt literarische Beispiele, die musikalische Kompositionsprinzipien aufgreifen (Fuge, Ode). Bei der Aufbereitung für den Unterricht richtet sie die Aufmerksamkeit besonders auf die stimmliche Gestaltung des Vortrags durch die Autoren. Im Anschluss daran gibt *Kathrin Wexberg* einen launigen Überblick über Jugendromane, in denen Musik als Motiv und Gestaltungsprinzip eingesetzt wird.

Wie man mit didaktisch konzipierten Liedern die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf sprachliche Phänomene richten und so grammatische Strukturen eindrücklich vermitteln kann, zeigt *Christa Röber* in ihrem Bei-

trag. *Jürgen Oberschmidt* geht wiederum der Frage nach, wie im Unterricht über das sinnliche Erleben des Musikhörens gesprochen werden kann und regt an, Metaphern als Mittel des Denkens und Benennens musikalischer Bilder sowie zur Sprachreflexion zu nutzen. Zu einer verstärkten Reflexion des Einsatzes von Filmmusik soll der Beitrag von *Willem Strank* anregen, der die Erarbeitung methodischer Kompetenzen im analytischen Bereich aufzeigt, die die SchülerInnen in Folge gleich praktisch umsetzen können. Wie sich Hörverstehen und landeskundliches Wissen mit Liedern lustbetont vertiefen lassen, zeigt *Theresa Schenker* mit ihrem für den DaF-Unterricht konzipierten Projekt »Deutschland sucht den Superstar«. Zuletzt zeigen *Julia Reiner* und *Stephanie Lasner* in ihrem intermedial angelegten Beitrag auf, wie zeitgenössische Popmusik sowie Filme mit ihrem Konzept des Begriffes Liebe in den Deutschunterricht integriert werden können.

### *a piacere e leggiero:*

#### **Eine Zugabe**

Intermezzi verbinden dabei die einzelnen Abschnitte dieser *ide*: *Max Müller* reflektiert über die Bedeutung des Singens als Spielen mit der Stimme, *Daniel Ender* und *Stefan Sander* präsentieren ihren Zugang zur Verbindung von Musik und Sprache in kleinen, liebevoll für den Unterricht aufbereiteten Miniaturen und *Hubert von Goisern* rundet diese mit seiner persönlichen Sicht auf Musik ab. Für die eigene Spurensuche und vertiefende Nachlese versammelt *Christina Mlatschnig* ausgewählte Publikationen zum Thema dieser *ide* in

einer umfangreichen Bibliographie. Und zum Ausklang gewährt uns *Josef Habringer* in seinem Kommentar Einblicke in seine Gedanken zur Bedeutung von Literatur und Musik.

***rubato e fluente:***

**Zur Gestaltung des Umschlags**

Weniger der Inhalt, denn die Gestaltung eines Druckwerkes zum Thema Musik bereitet Kopfzerbrechen, denn: Wie kann oder soll Musik am Umschlag bildhaft dargestellt werden? Greifen wir einige Motive aus dieser *ide* auf: So spricht Hubert von Goisern von Musik, die (rein physikalisch betrachtet) lediglich aus Schallwellen besteht, die sich durch Raum und Zeit bewegen. Jürgen Oberschmidt charakterisiert Musik hingegen als weich fließend, sodass er ein ähnliches Bild wie Michaela Schwarzbauer verwendet, die sich vom Fluss der Töne inspirieren lässt. Oder Wolfgang Wangerin, der aufzeigt, dass Musik Imaginationen viel direkter wachzurufen vermag als Literatur. Und für Josef Habringer sind die Künste schließlich Hilfe, um eine Ahnung des Himmels zu bekommen, weit über die unmittelbar erfahrbare Welt hinaus.

Diese Gedanken haben zu der Entscheidung geführt, die Darstellung des Themas am Cover zu verDICHTEN (Dichten soll Franz Schubert übrigens sein Komponieren genannt haben), bewusst ein abstraktes Foto zu verwenden, das all diese Aspekte in sich zu vereinigen vermag – und was lag da beim Sitz der Redaktion an den Gestaden des Wörthersees näher, als dessen Wellen zu verwenden, hörten, sahen und begleiteten diese doch nicht auch schon

Johannes Brahms (1833–1897), Hugo Wolf (1860–1903), Gustav Mahler (1860–1911), Anton Webern (1883–1945) oder Alban Berg (1885–1935) bei ihrem »Fluss der Töne«, bei ihrer verDICH-TUNG dessen, was Musik (so eine Leonard Bernstein zugeschriebene Aussage) ist: eine Kraft, die das Unbestimmbare bestimmen und das Unkommunizierbare kommunizieren kann.

Und ist Musik nicht auch immer – wie die Wellen des Wassers, in denen sich der Himmel mit seinem Licht spiegelt – eine Verbindung aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, eine »Vergegenkunft«, wie es bei Günter Grass heißt?

***decrescendo e fine:***

**Zum Schluss**

Verbinden wir nun in diesem Sinne Musik, Sprache und Unterricht und spüren dem Zusammenspiel der Welt der Töne und jener der Worte nach, ganz im Sinne Robert Schumanns: »Töne sind höhere Worte ...«

URSULA ESTERL & STEFANIE PETELIN

---

URSULA ESTERL ist Redakteurin der Zeitschrift *ide*, Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik sowie Lehrbeauftragte der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Schreibforschung und Schreibdidaktik.  
E-Mail: ursula.esterl@aau.at

STEFANIE PETELIN, Studium der Angewandten Kulturwissenschaften und Regionalstudien; Dissertantin und Lehrbeauftragte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; leidenschaftliche Chorsängerin. Arbeitsschwerpunkt: kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft.  
E-Mail: stefanie.petelin@aau.at

Ursula Esterl, Stefanie Petelin

## »Es wird so viel über Musik gesprochen ...« Musik im Deutschunterricht

Es wird so viel über Musik gesprochen, und so wenig gesagt.  
Ich glaube überhaupt, die Worte reichen nicht hin dazu,  
und fände ich, daß sie hinreichten,  
so würde ich am Ende gar keine Musik mehr machen.  
(Felix Mendelssohn-Bartholdy an Marc André Souchay,  
15. Oktober 1842)

Mit diesen Worten umreißt Mendelssohn-Bartholdy die beiden Pole dieser *ide*: Musik und Sprache. Der vorliegende Beitrag möchte darum versuchen, mit Worten möglichst viel über beide zu sagen – aus der Perspektive einer intermedial ausgerichteten Kulturwissenschaft, aber auch durch die Brille der Didaktik und Pädagogik.

### 1. Akt

Im Sinne eines intermedialen Zuganges zielt diese *ide* auf eine »wechselseitige Erhellung der Künste« (Walzel 1917) ab und dieser Prämisse folgend werden im 1. Akt in kurzen Impulsen die Verbindungen zwischen Musik und den anderen Künsten präsentiert, denn: »Wo Worte nicht mehr hinreichen, sprechen die Töne. Was Gestalten nicht auszudrücken vermögen, malt ein Laut.« (Grillparzer 1821, S. 887)

#### 1. Bild: Musik und Literatur

Die Diskussion um das Verhältnis von Musik als/und Sprache (rund um Adornos *Fragment über Musik und Sprache*, Adorno 1963) soll im Rahmen dieses Beitrags nicht begonnen werden, da es reichlich (Überblicks)Darstellungen hierzu gibt (zuletzt der Gedanke an eine Einheit von Musik und Sprache bis in die Antike zurückreicht, lediglich gebrochen durch den Versuch der Geisteswissenschaften, Einzel-

---

URSULA ESTERL siehe Seite 7.

STEFANIE PETELIN siehe Seite 7.

disziplinen zu etablieren; seit einigen Jahren ist wieder ein vermehrtes Interesse an der Verknüpfung beider zu bemerken). Stattdessen rückt das Verhältnis von Musik und Literatur in den Fokus der Betrachtung – die vielfältigen Wechselbeziehungen der beiden Künste können aufgrund des umfassenden Themas allerdings nur in Grundzügen dargelegt werden.

In seinem Kompendium über Literatur und Musik als komparatistisches Grenzgebiet unterscheidet Steven Paul Scher zwischen »Musik und Literatur«, »Literatur in der Musik« und »Musik in der Literatur« (vgl. Scher 1984, S. 10f.). In den ersten Bereich – ein primär musikalisches Genre – fallen dabei jene Werke, in denen Musik und Literatur in Wort-Ton-Kombination auftreten (z. B. Lied, Motette, Madrigal, Oratorium, Oper), der zweite Bereich umfasst durch Literatur inspirierte Musikwerke bzw. Werke, in denen Musik über außermusikalische Bezüge literarisiert wird (z. B. Programmmusik), lediglich der dritte Bereich befasst sich allein mit dem Text, in dem nur eine Annäherung an das genuin Musikalische erfolgen kann: Neben »verbal music« (verbale Wiedergabe von Musik und deren Wirkung) sowie »Wortmusik« (Nachahmungsversuche der akustischen Qualität der Musik) durch Klangfiguren und Rhythmisierungen existieren auch »Dichtungsexperimente mit musikalischen Form- und Strukturparallelen« (vgl. Scher 1984, S. 12f. und Petri 1964), d. h. zum Beispiel die an eine Orchesterpartitur angelehnte Textanordnung (z. B. Ludwig Tiecks *Die verkehrte Welt*, 1798), eine literarische Fuge (z. B. James Joyce' Sirenenkapitel aus *Ulysses*, 1922) oder ein Thema mit Variationen (z. B. Michel Butors *Dialogue avec 33 variations de Ludwig van Beethoven sur une valse de Diabelli*, 1971).

Einige erzählende AutorInnen – interessanterweise scheinen besonders die österreichischen AutorInnen eine Affinität dazu entwickelt zu haben – lassen sich mit diesen »musikalischen« Zugängen besonders in Verbindung bringen, mehr als nur mit der Thematisierung von Musik oder der Darstellung von Komponisten, es sind auch formale und strukturelle Analogien, intermediale Referenzen, die sich aufzeigen lassen: unter anderen sind es Thomas Mann (u. a. *Der Zauberberg*, 1924; *Doktor Faustus*, 1943–47), Arthur Schnitzler (*Fräulein Else* mit einer Referenz auf Schumanns *Carnaval*, 1924), Franz Werfel (z. B. *Verdi. Roman der Oper*, 1924), Hans Lebert (z. B. *Die Wolfshaut*, 1960), Heimito von Doderer (z. B. *Die Merowinger*, 1962), Ingeborg Bachmann (u. a. die Referenz auf Schönbergs *Pierrot lunaire* in *Malina*, 1971, zu verweisen ist auch auf ihre musikalischen Schriften), Thomas Bernhard (u. a. *Der Untergeher*, 1983; *Alte Meister*, 1985), Elfriede Jelinek (z. B. *Die Klavierspielerin*, 1983; *Neid*, 2008), Robert Schneider (u. a. *Schlafes Bruder*, 1992; *Die Offenbarung*, 2007) oder Rudolf Hrabinger (*Island-Passion*, 2008), die zu einer Beschäftigung einladen, durch die im Bereich Literatur und Musik neue Interpretations- und Konnotationshorizonte eröffnet werden. Es besteht also noch genügend Bedarf, sich Schers Hinweis auf »a sustained preoccupation with the question of music and narrative« (Scher 2004, S. 477) zu widmen – gerade auch im Bereich der Gegenwartsliteratur, sogar im popliterarischen Bereich (z. B. Nick Hornbys *High Fidelity*, 1995).

Auch der Bereich der Lautdichtung (erwähnt seien Hugo Ball, Kurt Schwitters und die Wiener Gruppe) ist für die befruchtende Verbindung beider Künste von besonderer Bedeutung – wie die Lyrik im Allgemeinen, denn beide rufen »klang-

bezogene Sinnesempfindungen im Leser, die Musikähnlichkeit erstreben« (Scher 1984, S. 12), hervor: Begegnen sich Musik und Lyrik, entsteht eine dritte Kunstgattung, das Lied (vgl. dazu Eggebrecht 1979).

## 2. Bild: Musik und Bildende Kunst

In der Kulturgeschichte gibt es unzählige Referenzen auf die jeweils andere Kunstgattung: ob es sich um Darstellungen musikalischer Sujets in der Malerei (bis hin zur Weiterentwicklung der »musikalischen Malerei« mit Bezug zur Entwicklung des Künstlerromans) oder um die Wahl musikbezogener Titel für (abstrakte) Gemälde handelt (z. B. Wassily Kandinskys *Improvisation* und *Komposition* oder Piet Mondrians *Broadway Boogie Woogie*, 1942/43). Umgekehrt finden sich in der Musik Tonmalereien u. a. als Nachbildung von Natur- und Kulturerscheinungen durch musikalische Mittel, zum Beispiel in Bedřich Smetanas *Vltava* (*Die Moldau*, 1874), und Augenmusik (Schwärzungen von Noten bei Signalworten wie zum Beispiel Tod, dunkel, Nacht), bevor im 19. Jahrhundert mit Franz Liszts von Raffael und Michelangelo inspirierten Klavierstücken aus den *Années de pèlerinage* (1848–1854) visuelle Kunst (Gemälde, Statue) erstmals im engeren Sinne zur Inspirationsquelle, zur Vorlage für Kompositionen wurde.

Dieser Musik-Bild-Bezug in der Programmmusik bedeutet eine bewusste Lenkung des Hörerlebnisses, sodass die Transformation von Kunstwerken in Musik von mehreren Komponisten wie Modest Mussorgsky (*Bilder einer Ausstellung*, 1874), Gustav Mahler (*Symphonie Nr. 1 – Der Titan*, 1888) oder Gabriel Fauré (*Claire de lune* aus der *Suite bergamasque*, 1890) angestrebt wurde, wenngleich sich der Bezug zur Vorlage aus der Bildenden Kunst nicht immer gänzlich erschließt bzw. nur über Assoziationsketten deuten lässt (vgl. Kienschler o. J.).<sup>1</sup>

Hugo von Hofmannsthal spricht davon, dass die »Malerei den Raum in Zeit [verwandelt], Musik die Zeit in Raum« (Steiner 1959, S. 61) – analog zu der historischen Zuordnung der Kategorien Raum, Statik und Ratio zum Auge sowie Zeit, Dynamik und Emotion zum Ohr –, doch verlagerte sich im 20. Jahrhundert schließlich der Fokus auf strukturelle Analogien zwischen beiden Künsten. So befasste sich Paul Klee, zunächst übrigens Berufsmusiker, bevor er in die Bildende Kunst wechselte, mit den Parallelen zwischen beiden ihm nahestehenden Künsten und kam zu dem Schluss, dass es Rhythmus und polyphone Struktur (Fugen!) sind, die Bindeglieder zwischen beiden darstellen (vgl. Jewanski o. J.). Eine solche Umsetzung versuchte er schließlich in seiner auf Bach bezogenen *Fuge in Rot* (1912), die er selbst einer »polyphonen Malerei« zuordnete, in der sich Bildelemente wie musikalische Fugenköpfe überlagern.

---

1 Eine sehr gelungene Datenbank von Kompositionen, die sich auf Werke der Bildenden Kunst beziehen: <http://www.musiknachbildern.at/> – analog dazu existiert unter <http://www.klingendertexte.at> auch eine Seite zu Instrumentalwerken, die sich auf literarische Werke beziehen [Zugriff: 27.4.2013].

### 3. Bild: Musik und Theater

Den Ansatz aus der Bildenden Kunst weiterentwickelnd, versuchten einige auf diese Weise, die Grenzen zwischen den Künsten verschwimmen zu lassen und ein Gesamtkunstwerk zu schaffen, der russische Komponist Alexander Skrjabin mit *Prométhée – Le Poème du feu* (1910/11) sogar als synästhetisches, multimediales Projekt, besonders beeinflusst von Farb-Klang-Beziehungen. Auch Arnold Schönbergs einaktige Oper *Die glückliche Hand* (1910–13) versucht an eine Theaterkonzeption des Bildenden Künstlers Wassily Kandinsky anzuschließen, indem er auf die visuelle Ausgestaltung für Regie und Lichtgestaltung der Oper großes Augenmerk legte (vgl. Kienscherf o. J. sowie Haken o. J.).

Damit präsentiert sich die Oper bereits als hybride, intermediale Gattung, in der neben Literatur und Musik auch visuelle Aspekte (u. a. Bühnen-, Kostüm- und Maskenbild, Lichtgestaltung, Projektion, Mimik, Gestik) eine wesentliche Rolle spielen, sodass die Oper(ette) ein Paradebeispiel in der wechselseitigen Bezugnahme von Text und Musik darstellt. In einer Darstellung zu Libretto, Musik und Inszenierung weist Günter Schnitzler daher folgerichtig darauf hin, dass besondere Opern nur dann entstehen können, »[...] wenn das Libretto und die Musik nicht nur gleichrangig sind, sondern auch, die je anderen Vorzüge und Vermögen von Dichtung und Musik berücksichtigend, aufeinander eingehen und überdies Wechselwirkungen bedenken« (Schnitzler 1990, S. 373). – Kongeniale Partnerschaften wie Lorenzo da Ponte und Wolfgang Amadeus Mozart, Hugo von Hofmannsthal und Richard Strauss, Jean Cocteau und Igor Strawinsky oder Bert Brecht und Kurt Weill bezeugen diese gegenseitige Bezugnahme, die stets »[...] zugleich eine Stellungnahme zur anderen Kunst, Interpretation von Kunst durch Kunst [ist] [...]: Die Dichtung bestimmt die Musik in der Weise, wie sie den Komponisten herausfordert, und umgekehrt verändert jede Vertonung den Text: sie vermag hervorzuheben, was ange deutet ist, Gegensätze zu vertiefen, die nur angelegt sind, oder abzublenden, was in der Textvorlage erhöhte Aufmerksamkeit beansprucht.« (Ebd. S. 374)

Aber auch der Bereich der (eng eingegrenzten) Dramatik ist ergiebig und zeigt auf, inwieweit musikalische Strukturen auf literarische Texte übertragbar sind. Besonders hervorgehoben sei in diesem Kontext das Werk Gert Jonkes, der zwar im Rahmen eines Interviews zu seiner *Chorphantasie* (2003) erklärte, dass er »[...] eigentlich nichts mehr über Musik machen [wollte], weil [er] von der Abstempelung, dauernd über Musik zu schreiben, wegkommen will« (Haider/Jonke 2003), aber dennoch ein gutes Beispiel für Musiktheater im anderen Sinne ist. So handelt es sich bei Jonkes *Sanftwut* oder *Der Ohrenmaschinist* (1990) um eine »Theatersonate«, seine *Chorphantasie* (2003) ist ein »Konzert für Dirigent auf der Suche nach dem Orchester« als Teil des Projekts »Sprachmusik«, *Die versunkene Kathedrale* (2005) entstand nach Debussys Orchesterstück. Von den Prosatexten *Schule der Geläufigkeit* (1977), *Der ferne Klang* (1979), *Der Kopf des Georg Friedrich Händel* (1988) ganz zu schweigen, doch Jonkes Musikalität beschränkt sich nicht auf die Titel, er musikalisiert seine (Theater-)Texte, seine Sprache, denn er »[...] möchte mit der Sprache nicht nur erzählen, sondern auch Musik machen« (Lachinger/Jonke 1994, S. 37).

#### 4. Bild: Musik und Film

Eine weitere Kunstsymbiose ermöglicht die Welt des Films: Bei Filmmusik handelt es sich per se ja um funktionale Musik, die schnell erfassbar, assoziativ, emotionalisierend und bildgestaltend sein muss – und das schon zur Zeit des Stummfilms, für den Musik weit mehr war als nur ergänzender Stimmungsausdruck. So unterscheidet Kracauer beispielsweise drei Bild-Musik-Zuordnungen: kommentierende Musik (parallele oder kontrapunktische Musik, Beziehung zur Handlung), aktuelle Musik (als Zufallsmusik, Originalton) und »Musik als Kristallisationskern des Films«, als verbildlichte Musik bzw. in Form von Opernfilmen (vgl. Kracauer 1996, S. 193–210).

Eine Analyse der musikalisch-filmischen Großformen und Detailstrukturen könnte gerade im unter anderem für die Filmmusik mit einem Oscar ausgezeichneten Film *The Artist* (2011; Regie: M. Hazanavicius) lohnend sein – so beschreibt der Film die Zeit des Übergangs von Stumm- auf Tonfilm, arbeitet mit ästhetischen Mitteln, die dies verdeutlichen (Konzeption in 4:3, Schwarzweißbilder mit Zwischentiteln und kaum gesprochenem Text). Zudem lässt sich anhand von *The Artist* verdeutlichen, welche Bedeutung intermediale Referenzen in der Filmmusik aufweisen (in diesem Falle u. a. auf Alfred Hitchcocks *Vertigo* oder die Titelmelodie aus *Pennies from Heaven*). Aber auch Filme wie *Tod in Venedig* (1971), *Mission* (1986) oder *Abbitte* (2007) lassen eine spannende Betrachtung im Unterricht zu, im Kontext von Literaturverfilmungen und Filmmusik.

#### Zwischenfinale

Fragen wir uns also schließlich mit Ingeborg Bachmann »Was aber ist Musik? Was ist dieser Klang, der dir Heimweh macht? [...] Was aber ist diese Musik, die dich freundlich und stark macht an allen Tagen? [...] Was ist dieser Akkord, mit dem die wunderliche Musik Ernst macht und dich in die tragische Welt entführt, und was ist seine Auflösung, mit der sie dich zurückholt in die Welt heiterer Genüsse? Was ist diese Kadenz, die ins Freie führt?!« (Bachmann 1964, S. 282)

Und weiter: Wie kann Musik mit ihren vielen Deutungen und Verdichtungen, mit ihren Verknüpfungen, Verbindungen und Symbiosen zu den anderen Kunstformen, mit ihren Stimulans- und Movensfunktionen, aber auch ihrer Bedeutung im Alltag der Jugendlichen im Unterricht fruchtbar eingesetzt werden?

#### 2. Akt

Tatsächlich sind die Einsatzmöglichkeiten von Musik im (Deutsch)Unterricht vielfältig. Diesen nachzuspüren und weitere Zugänge anzubahnen, ist das Ziel des 2. Aktes. Mit Blick auf den ästhetisch-emotionalen Mehrwert, den der Einsatz von Musik mit sich bringt, sollen im Folgenden didaktisch-methodische Bilder entwickelt werden, die zum Lernen und Fühlen anregen, denn »die Musik [...] ist der wichtigste Teil der Erziehung: Rhythmen und Töne dringen am tiefsten in die Seele und erschüttern sie am gewaltigsten« (Platon, *Politeia* 398c).

## 1. Bild: Musik im (Deutsch)Unterricht: Pädagogisch-didaktische Annäherung

Wie soll es angesichts von Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und zentralisierter Reifeprüfung im Deutschunterricht noch Platz für die Beschäftigung mit Themen wie Musik geben und wie lässt sich noch etwas im ohnedies dicht gedrängten Zeitplan unterbringen?

Diese Fragen eröffnen keine neuen Aufgabenfelder für den (Deutsch)Unterricht, denn der Einsatz von Musik bietet sich immer schon an. Vor allem pädagogische Argumente unterstützen musikalische Zugänge, denn Musik repräsentiert »eine Möglichkeit, den Menschen ganzheitlich in seinen körperlich-seelisch-geistigen Anteilen anzusprechen und ihn umfassend zu bilden« (Bacher 2009, S. 217). Musik trägt zur Entwicklung der Persönlichkeit bei, indem kognitive, emotionale und kreative Potenziale gleichermaßen genutzt und erweitert werden. Sie kann Verständnis für die eigene, aber auch für fremde Kulturen schaffen sowie – insbesondere über die Auseinandersetzung mit ästhetischen Gestaltungsmitteln – Zugang zu anderen Denk- und Ausdrucksformen eröffnen. Durch den Bezug zur eigenen Lebenswelt, der durch den Einsatz aktueller, auch populärkultureller Musikstücke gegeben ist, kann eine Reflexion der eigenen Identität und Rolle erfolgen. Somit lassen sich zahlreiche der in den Lehrplänen für Deutsch formulierten Bildungsziele mit dem Einsatz von Musik sehr gut erreichen<sup>2</sup>, darüber hinaus stehen vielfältige Möglichkeiten zum fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeiten offen. Eine Zusammenarbeit würde sich in erster Linie mit dem Fach Musik sowie mit Bildnerischer Erziehung/Kunst anbieten, aber auch mit Religion/Ethik, Philosophie und Psychologie, Geschichte und Sozialkunde sowie mit den Fremdsprachen gibt es Anknüpfungspunkte; außerdem ermöglicht das Thema Musik die Berücksichtigung der ohnedies in allen Fächern verankerten Unterrichtsprinzipien, insbesondere von Medienbildung.

## 2. Bild: Musik und Literatur: Ästhetische Annäherung

Die offensichtlichste Begründung für den Einsatz von Musik im Deutschunterricht liegt in der engen Verbindung zwischen den Künsten, wie im ersten Akt bereits ausführlich dargelegt wurde. Wie Literatur ist auch Musik untrennbar mit ihrer Rezeption verbunden, »erst im Rezeptionsprozess werden Wörter und Töne zu Literatur und Musik« (Wangerin 2006, S. 14), bei beiden erschließt sich der Sinn nicht immer unmittelbar, LeserInnen und ZuhörerInnen müssen sich den gelesenen und gehörten Inhalten oft erst schrittweise, sinnvollerweise über eigene, subjektive Zugänge oder/und im Austausch mit anderen annähern. Neben den analytisch-diskursiven Zugangsweisen bieten sich für das Verstehen von Musik, aber auch von literarischen Texten, »symbolisch-gestaltende« Tätigkeiten an, wobei sich laut Wangerin kreative

---

2 Anregungen für den Unterricht finden Sie auf unserer Homepage <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2013-2.html> [Zugriff: 13.5.2013].

Aktivitäten wie z. B. Malen, Schreiben, Rezitieren, Vertonen, in Bewegung Umsetzen eignen würden, bevor man sich weiter mit Text oder Musikstück auseinandersetzt.

Das Thema »Musik in der Literatur« zeigt sich besonders in der Lyrik, die »[k]langliche Elemente wie rhythmische Sprache, Reim, Klang der Vokale, Lautmalerei [...]« (Wangerin 2006, S. 24) aufweist, vor allem in Lautgedichten, die man als »gesprochene Musik bezeichnen [könnte]. Sie leben von der Vielfalt ihres Klanges, von der Auflösung der Sprache in Musik.« (Ebd.) Neben der Auseinandersetzung mit den Texten lohnt es sich auch, die/den Vortragende/n (zumeist der/die AutorIn selbst) inklusive Vortragsweise näher zu betrachten und somit auch ästhetische Hörerziehung in den Unterricht aufzunehmen (vgl. Nagy in diesem Heft). Neben den Autoren-Vorträgen gibt es aber auch zahlreiche Gedicht-Interpretationen von Laien oder professionellen SprecherInnen, die ebenfalls Gegenstand des Unterrichts werden könnten.<sup>3</sup>

Eine Möglichkeit, vor allem SchülerInnen der Sekundarstufe I Lyrik näherzubringen, ist der Einsatz von Rock- und Popmusik: Aktuelle Songs können für sich stehend oder im Vergleich zu thematisch ähnlichen Gedichten (vgl. Pichottky 2013), aber auch zu Bildern oder Filmen eingesetzt werden. Ein weiteres interessantes Projekt ist der vom Hip-Hop-Musiker Thomas D. (»Die Fantastischen Vier«) initiierte Wettbewerb »Rap trifft Klassiker«, im Zuge dessen Kinder und Jugendliche Gedichte und Balladen von Goethe und Schiller rappen (vgl. Junge Dichter und Denker 2006). Die Instrumentalisierung des Rap kann allerdings auch kritisch gesehen werden (vgl. Anders 2013, S. 39). Dennoch bietet es sich an, im Unterricht gezielt mit Rap und Hip-Hop zu arbeiten und zur sprachlichen und stilistischen Entschlüsselung der mehrdeutigen, zumeist provokanten Textstellen das häufig vorhandene Genrewissen der SchülerInnen zu nutzen. Die Methode der Texterkundung ließe sich durchaus auch bei »klassischen« lyrischen Texten anwenden (vgl. ebd., S. 38). Ein populäres Format der Performancelyrik ist die Slam Poetry, die durch ihre bildhafte Sprache, den Gebrauch von Metaphern sowie den Einsatz klanglicher Elemente dem Rap sehr nahekommt und liedartig wirkt. Darüber hinaus spielt die Präsentation auf der Bühne eine große Rolle. Viele KünstlerInnen gestalten auch aufwändige Poetry Clips, die sich zur Analyse und für Talentierte auch zum Nachahmen eignen.

### 3. Bild: Musik und Schreiben: Literale Annäherung

Bekannt und beliebt ist es, Musik als Impuls für kreatives Schreiben zu nutzen. Der Einsatz von Musik versetzt die SchülerInnen in entspannte Stimmung, sie können die Gedanken fließen lassen und je nach Arbeitsauftrag spontane Ideen festhalten oder thematisch zusammenhängende Phantasien entwickeln, was sich auch positiv auf die Leistungen sonst schreibschwacher SchülerInnen auswirken kann.

---

3 Bekannte Beispiele sind »Das Rilke-Projekt« sowie das »Hesse-Projekt«, die von bekannten SchauspielerInnen und MusikerInnen interpretierte und musikalisch gerahmte Gedichte-Sammlungen präsentieren.

Mit Musikimpulsen lassen sich zahlreiche Schreibhandlungen verbinden (vgl. Holoubek 1998, S. 37–50). Zu erwähnen wäre unter anderem das assoziative Schreiben, das »die Wahrnehmungsfähigkeit für das eigene Ich und die Außenwelt fördern« und das genaue Hinhören schulen soll (Mattenklott 1979, S. 219). Beim personal-kreativen Schreiben nach Karl Schuster (1995) sollen auch andere Sinne, Emotionen und Erfahrungen mit einbezogen und ein ganzheitlicher Blick auf die Person geworfen werden (vgl. Holoubek 1998, S. 40–42). Musikimpulse können aber auch als Schreibanlass für traditionelle Aufsätze gewählt werden.

Eine viel genutzte Möglichkeit – besonders im Zweit- und Fremdsprachenunterricht – ist das Schreiben zu Liedern, Schlagern und Songs. Für den Einsatz in multilingualen Lerngruppen hat sich die Methode des Generativen Schreibens bzw. der Generativen Textproduktion bewährt (vgl. Belke 2012, S. 150–168), dabei werden »auf der Basis einprägsamer Texte eigene Texte generier[t]: Elemente des Originaltextes werden übernommen und für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse genutzt« (ebd. S. 151), geeignete Impulstexte sind u. a. Gedichte, Abzählreime, Kinderlieder und Sprachspiele.

Ein bislang wenig beachteter Bereich sind pragmatische Texte (vgl. auch Holoubek 1998, S. 69–71), zum Beispiel Fachtexte in Print- und digitalen Medien, wie Interviews, Berichte, Beschreibungen, Umfragen und Statistiken, Künstler-Porträts, Rezensionen, Kritiken zu Konzerten, Filmen, Opernaufführungen, Werbetexte in Radio und Fernsehen mit Musikerunterlegung, Leserbriefe, Kommentare und Glosse u.v.m. So ließen sich viele der für die neue Reifepfung vorgeschlagenen Textsorten mit musikbezogenen Themen erarbeiten.

#### **4. Bild: Musik und Sprache: Semiotische und sprachdidaktische Annäherung**

Das aus der griechischen Antike übernommene »mousiké« bezeichnete ursprünglich eine Einheit von Poesie, Tanz und Tonkunst, die sich erst in späteren Zeiten getrennt entwickelten. Die enge Verbindung von Wort und Ton – insbesondere die Bedeutung akustischer Merkmale wie Tempo, Lautstärke, Tonhöhe, aber auch von Rhythmus (Reim), Metrik/Takt, Versen und Strophen in Wort- und Tonsprache (vgl. Holoubek 1998, S. 181) – lassen uns geschriebene, vor allem lyrische Texte als »musikalisch«, und Stücke der Tonsprache mitunter als erzählend wahrnehmen. Da es nicht möglich ist, im Rahmen dieses Textes das komplexe Verhältnis zwischen Sprache und Musik zufriedenstellend auszuloten (ausführlich Holoubek 1998), wird der Blick auf einige ausgewählte Aspekte gelenkt.

Auf die Wechselbeziehung zwischen der Verbalsprache und der Sprache der Künste geht Ursula Brandstätter (2011) in ihren Überlegungen zum »Reden über Kunst« differenziert ein. Zentral ist dabei die Frage nach der Rolle der Sprache beim Erfassen ästhetischer Phänomene bzw. sinnlicher Eindrücke. Das sinnliche, auf den »ästhetischen Sinn« abzielende Musikhören bedarf nicht unbedingt der Verbalsprache, man kann dem Verlauf eines Musikstücks folgen, ohne die Eindrücke in Worte fassen zu müssen. Im Laufe der »musikalischen Sozialisation« wird jedoch die Fähigkeit erworben, »innermusikalische Sprachspiele zu verstehen«, wenn

auch zumeist, ohne dabei Kunstwerke in ihrer »sinnlichen Ganzheit« zu erfassen (vgl. Brandstätter 2011, S. 37). Das begriffliche Verstehen hingegen konzentriert sich auf die »Bedeutung« eines Kunstwerks (die z. B. durch Interpretation, Analyse der Stilmerkmale sowie wissenschaftliche Erforschung sprachlich herausgearbeitet werden kann) (vgl. ebd.).

Wenn nun SchülerInnen über ästhetische Eindrücke und ihre individuellen sinnlichen Erfahrungen sprechen sollen, muss eine Sprache gefunden werden, derer sie sich bedienen können und die von ihren GesprächspartnerInnen auch verstanden werden kann, die sich aber dabei nicht in bedeutungsleeren Floskeln erschöpft. Wenn man beim Reden über Musik an sprachliche Grenzen stößt, so greift man zumeist auf Vergleiche (»so wie«, »als ob«) und bildhafte Ausdrücke zurück, man bedient sich einer Metapher als »Werkzeug des Erkennens«, das ermöglicht den SchülerInnen eine individuelle Annäherung an das sinnlich Erlebte mit vertrauten sprachlichen Mitteln (vgl. dazu auch Oberschmidt in diesem Heft). Im Unterricht sollten demgemäß Situationen geschaffen werden, in denen SchülerInnen ihre subjektive Erfahrungswelt einbringen können, in denen alle Sinne einbezogen werden und in der Konfrontation mit dem ästhetischen Erfahrungsangebot des Kunstwerkes neue Zugänge geschaffen werden. Dass das Sprechen über Kunst auch immer wieder sprachlich nicht artikulierbare Irritationen auslöst, ist dabei zu akzeptieren (vgl. Brandstätter 2011, S. 39).

Der zweite Blick richtet sich nun auf die Bedeutung der Musik für den (Schrift-)Spracherwerb in Erst-, Zweit- und Fremdsprache.

Vergleichbare Strukturmerkmale von Musik und Sprache wie Rhythmus, Melodie und Phrasierung, also prosodische Merkmale, können herangezogen werden, um bestimmte sprachliche Elemente sichtbar und somit besser erfassbar zu machen. Anhand von Liedern und rhythmischen Texten können SchülerInnen orthographisches und grammatisches Wissen erwerben, ihre Aussprache und auch die (Laut)Leseleistung verbessern (vgl. Rautenberger 2012 und Röber in diesem Heft).

Seit langem spielen Musik und Bildkunst eine wichtige Rolle im Fremd- und Zweitsprachenunterricht, zumeist jedoch »als fakultatives ›Lernvehikel«, als Mittel zum Zweck, das den Fremdsprachenunterricht im weitesten Sinne lustvoller und effektiver macht, nur selten allerdings obligatorischer ›Lerninhalt‹ fremdkultureller Bildung« ist (Badstübner-Kizik 2007, S. 11). Musik wird dabei zur Schulung des Hörverstehens, zur Bewusstmachung des individuellen musikalischen Wahrnehmungsprozesses, als schriftlicher und mündlicher Erzählanlass, zur Gestaltung einer angenehmen Lernatmosphäre, zur Schulung der Aussprache und zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte eingesetzt (vgl. ebd., S. 15–17). Darüber hinaus spielt Musik auch für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz eine wichtige Rolle. Viele der Anregungen für den Fremdsprachenunterricht<sup>4</sup> lassen sich auch im mehrsprachigen Unterricht einsetzen und mit den bereits vorgestellten Zugängen verbinden.

---

4 Zahlreiche Vorschläge in Badstübner-Kizik (1997, S. 33–130) sowie Badstübner-Kizik 2008, als Download abrufbar: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2013-2.html> [Zugriff: 13.5.2013].

## 5. Bild: Musik und jugendliche Lebenswelt: (Sozio)Kulturelle Annäherung

Die Bedeutung der Musik im Alltag von Jugendlichen ist unbestritten. Rund um die Uhr können sie via MP3-Player, Smartphone und Ähnlichem mit Musik versorgt werden, auch andere beliebte Freizeitbeschäftigungen (DVDs und Kinofilme anschauen, ausgehen) sind musikalisch untermalt. Musikalische Castingshows wie *Starmania* oder *Deutschland sucht den Superstar*, Tanz- und Musikfilme wie *High School Musical* oder die TV-Serie *Glee* erfreuen sich großer Beliebtheit beim jungen Publikum, Musikkanäle in Fernsehen und Internet werden intensiv genutzt. Einen anderen Zugang bietet das aktive Musizieren, im privaten oder (halb)öffentlichen Raum – zum Beispiel als Mitglied einer Band. Häufig werden bei Musikkonsum und -produktion die neuen Medien einbezogen, wodurch Jugendliche vielfältige Fertigkeiten entwickeln, die auch im Unterricht fruchtbar gemacht werden können.

Die Auseinandersetzung mit Liedern, InterpretInnen, Musikrichtungen führt zur Entwicklung kultureller Kompetenzen im Umgang mit Musik und zur Ausbildung eines individuellen Musikgeschmacks (vgl. Chaker in diesem Heft). In diesem Spannungsfeld zwischen Kultur und Gesellschaft bietet sich auch für die Schule ein interessanter Anknüpfungspunkt. Ziel der Beschäftigung mit Musik im Unterricht sind weder Vereinnahmung noch ein anbietendes, unerwünschtes Eindringen in jugendliche Welten, auch keine Bekehrungsversuche zu einem möglicherweise höher eingestuften Musikkonsum (was ohnedies nicht Aufgabe des Deutschunterrichts wäre), sondern die Chance, jugendrelevante Themen aufzugreifen und sich auf verschiedenen Ebenen damit auseinanderzusetzen.

Lohnend ist dabei ein Blick auf die Bedeutung von Pop und Rock als kulturelles Ausdrucksmedium der Jugend (hier wäre sowohl ein Längs- als auch ein Querschnitt durch gesellschaftliche Entwicklungen und Gegebenheiten denkbar). Der Blick über den Tellerrand des Deutschunterrichts bietet Hintergrundwissen zu den einzelnen Musikströmungen und mögliche Anknüpfungspunkte.

Für den Unterricht interessant ist der Folk- und Politrock, der ab den 1960er-Jahren in den USA Texte mit politischen Reaktionen auf gesellschaftliche Verhältnisse ins Zentrum rückte. Dadurch wurde er ein »wichtiges Medium zum Transport und zur Verbreitung von verbalen gesellschaftskritischen, zunehmend aktuell politischen Botschaften« (Jerrentrup 1997, S. 68) – man denke u. a. an Joan Baez und Bob Dylan oder für den deutschen Sprachraum an Konstantin Wecker, Reinhard Mey, Wolf Biermann, Ludwig Hirsch, die EAV und viele andere. Lieder und Texte kritischer LiedermacherInnen von den 1960er-Jahren bis heute bieten sich als Gegenstand des Deutschunterrichts ebenso an wie die lautereren, schrilleren, aber gleichfalls gesellschaftskritischen Auftritte diverser Punk-Rock-Bands und ihrer – mitunter zu hinterfragenden – Botschaften.

Seit den 1980er-Jahren werden politische, gesellschaftskritische, aber auch persönliche Botschaften getragen von neuen Hip-Hop-Kulturen als Rap-Musik, also in Form von »prägnant rhythmische[m] und dichte[m] Sprechen« in der Regel gebunden an ein Versmaß und einen Reim (ebd., S. 82), ausgedrückt. Vielfach werden Rap (als Musik) und Hip-Hop (als Ausdruck der Jugendkultur, in Verbindung mit tänze-

rischer »Breakdance« und gestalterischer »Graffiti« Ausdrucksweise) genutzt, um soziale und gesellschaftliche Missstände zu thematisieren. Die vorwiegend männlich dominierte Rap- und Hip-Hop-Szene könnte insbesondere auch für männliche Jugendliche Identifikationsmöglichkeiten eröffnen. Anknüpfend daran könnten SchülerInnen auch eigene, für sie wichtige Themen in einen Rap verpackt präsentieren und medial verwerthen.

Darüber hinaus bietet sich in allen Bereichen die Arbeit mit dialektalen oder anderssprachigen, vorwiegend englischen Texten an, die im Original oder in Übersetzung berücksichtigt werden können.

Aus dem oben Dargelegten lässt sich ablesen, dass der Einfluss der Populärkultur zu einer Veränderung der (Alltags)Kultur geführt hat und immer noch führt. Dieter Baacke spricht von einer »Enthierarchisierung der Kultur« (Baacke 1997, S. 51) und einer »Neuordnung des kulturellen Territoriums«, da sich die Gegenwartskultur durch den Einfluss des Pop verändere, wodurch der Gegensatz von Kunst und Leben zunehmend aufgehoben werde (ebd., S. 49), denn »Kultur behält nur ihre Authentizität und Lebensnotwendigkeit, wenn sie sich wandelt« (ebd., S. 53). Dieser Entwicklung wird sich ein moderner, zeitgemäßer Unterricht nicht verschließen.

## Finale

Musik im (Deutsch)Unterricht einzusetzen bedeutet einen Mehrwert, ein Öffnen der Fenster zu neuen, ungewohnten, vielleicht widerständigen Sichtweisen, aber auch ein Anknüpfen an Vertrautem, das durch die kritische Auseinandersetzung mitunter bislang Unerhörtes zu Tage bringen kann. In diskursiven, kreativen, kognitiven und emotionalen Annäherungen soll der künstlerische Zugang fremd und vertraut, beruhigend und aufwühlend, bestärkend und provokant zugleich sein – auf der Suche nach neuer Erkenntnis soll Musik nur eines nicht: die ZuhörerInnen unberührt lassen. »Deshalb darf Kunst provozieren, darf die Forschung unsere Grenzen neu ausloten, dürfen wir gesellschaftliche Vereinbarungen infrage stellen. [...] Wir tun gut daran, immer wieder unsere Fenster und Türen zu öffnen, um neue Zusammenhänge herstellen, Unerhörtes hereinzulassen [...].«<sup>5</sup>

## Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (1963): Fragment über Musik und Sprache. In: Ders.: *Quasi una Fantasia. Musikalische Schriften II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–16.
- ANDERS, PETRA (2013): *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze: Klett Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- BAACKE, DIETER (1997): Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung. In: Ders. (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–57.

5 Hubert von Goisern (24. März 2013): *Ohne Anstand gibt es kein Zusammenleben*. Online: <http://www.hubertvongoisern.com/hvg/anstand.html> [Zugriff: 8.5.2013].

- BACHER, ANGELIKA (2009): *Pädagogische Potenziale der Musik. Historisch-systematische und empirische Positionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Aspekte Pädagogischer Intervention, 27).
- BACHMANN, INGEBORG (1964): Die wunderliche Musik. In: Dies. (1981): *Gedichte, Erzählungen, Hörspiele, Essays*. München: Piper, S. 270-283.
- BADSTÜBNER-KIZIK, CAMILLA (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, 12).
- DIES. (2008): »Fremde und eigene Kultur(en) hören«. Methodische Anregungen für ein (inter)kulturelles Hörtraining im DaF-/DaZ- und DaM-Unterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 32/2008, H. 1. (»Kultur des Hörens«), S. 103-105.
- BELKE, GERLIND (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BRANDSTÄTTER, URSULA (2011): »In jeder Sprache sitzen andere Augen« – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum »Reden über Kunst«. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed (= Kontext Kunstpädagogik, 28), S. 29-43.
- EGGEBRECHT, HANS HEINRICH (1979): Vertontes Gedicht. Über das Verstehen von Kunst durch Kunst. In: Schnitzler, Günter (Hg.): *Dichtung und Musik. Kaleidoskop ihrer Beziehungen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 36-69.
- GRILLPARZER, FRANZ (1964): »Der Freischütz. Oper von Maria Weber« (1821). In: Frank, Peter; Pörnbacher, Karl (Hg.): *Franz Grillparzer. Sämtliche Werke in vier Bänden*. Bd. 3. München: Carl Hanser, S. 885-888.
- HAIDER, HANS; JONKE, GERT (2003): Der Mund reicht in jedem Fall. In: *Die Presse*, 17. Mai 2003.
- HAKEN, BORIS VON (o. J.): *Musiktheater*. Online: <http://www.see-this-sound.at/kompendium/abstract/49> [Zugriff: 27.4.2013].
- HOLOUBEK, HELMUT (1998): *Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Thema con Variazioni*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 36).
- JERRENTROP, ANSGAR (1997): Populärmusik als Ausdrucksmedium Jugendlicher. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 59-91.
- JEWANSKI, JÖRG (o. J.): *Fuge in Rot*. Online: <http://www.see-this-sound.at/werke/133> [Zugriff: 27.4.2013].
- JUNGE DICHTER UND DENKER (2006): *Texte.Medien: Rap trifft Klassiker. Balladen einmal ganz anders*. 2 Musik-CDs. Braunschweig: Schroedel.
- KIENSCHERF, BARBARA (o. J.): *Visuelles in der Musik*. Online: <http://www.see-this-sound.at/kompendium/abstract/32> [Zugriff: 27.4.2013].
- KRACAUER, SIEGFRIED (1996): *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- LACHINGER, JOHANN; JONKE, GERT (1994): Interview. In: Kannonier, Reinhard; Liedl, Charlotte (Hg.): *Verflechtungen. Literatur und Musik*. Linz: Grosser, S. 37.
- MATTENKLOTT, GUNDEL (1979): *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht*. Stuttgart: Metzler.
- MAYER, JOHANNES LEOPOLD (Red.): »Wutmarsch und Höllenregister B« – Die Musik in Heimito von Doderers Roman »Die Merowinger«. In: *Ö1, Apropos Musik*, 8. April 2013.
- MENDELSSOHN-BARTHOLDY, PAUL; MENDELSSOHN-BARTHOLDY, CARL (Hg., 1870): *Felix Mendelssohn-Bartholdy. Briefe aus den Jahren 1830 bis 1847*. Band II. Leipzig: Hermann Mendelssohn.
- PETRI, HORST (1964): *Literatur und Musik. Form- und Strukturparallelen*. Göttingen: Sachse & Pohl.
- PICHOTTKY, SUSANNE (2013): *Aktuelle deutschsprachige Rock- und Popmusik im Lyrikunterricht der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, 20).
- RAUTENBERG, IRIS (2012): *Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschulInnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHER, STEVEN PAUL (Hg., 1984): *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Erich Schmidt.

- DERS. (2004): Melopoetics Revisited: Reflections on Theorizing Word and Music Studies. In: Bernhart, Walter; Wolf, Werner (Hg.): *Word and Music Studies: Essays on Literature and Music (1967-2004) by Steven Paul Scher*. Amsterdam-New York: Rodopi, S. 471-488.
- SCHNITZLER, GÜNTER (1990): Libretto, Musik und Inszenierung. In: Albrecht, Michael von; Schubert, Werner (Hg.): *Musik und Dichtung. Neue Forschungsbeiträge*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Quellen und Studien zur Musikgeschichte von der Antike bis in die Gegenwart, 23), S. 373-408.
- SCHUSTER, KARL (1995): *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- STEINER, HERBERT (Hg., 1959): *Hugo von Hofmannsthal. Gesammelte Werke in Einzelausgaben: Aufzeichnungen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- WALZEL, OSKAR (1917): *Wechselseitige Erhellung der Künste. Ein Beitrag zur Würdigung kunstgeschichtlicher Begriffe*. Berlin: Verlag von Reuther & Reichard.
- WANGERIN, WOLFGANG (2006): Ästhetische Erfahrung jenseits der Begriffe? Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: Ders. (Hg.): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, 21), S. 2-54.

## Intermezzo I: »Über das Lied – Singen ist Spielen mit der Stimme ...«



Foto © Max Müller

Der größte Teil meiner Musikliebe gehört dem Lied. Egal, ob Volks- oder Kunstlied, deutsch oder nicht, zyklisch oder einzeln, chorisch oder als Solo.

Das Lied ist für mich die ideale – vielleicht sogar einzige? – Verbindung der großen Gegensätze Singen und Sprechen.

Singen als selbstbezogener, zutiefst individueller Klang der Seele und Sprechen als funktionales, dem Gegenüber verpflichtetes Gedankenwerkzeug.

Wie sich diese scheinbar unvereinbaren Gegensätze im Lied verbinden, wie die menschliche Stimme zum Informationsträger wird und das Wort zur Herzensangelegenheit, ist bei aller Selbstverständlichkeit ein großes Geheimnis. Wert, von jeder Generation neu entdeckt zu werden. Als tägliche Bereicherung, als einmaliges Abenteuer und vielleicht sogar als Alternative zum Charme

von Facebook, Short Messages und dem Zwitschern an sich.

Ich bin mir sicher, dass Stefanie Petelin und Ursula Esterl mit ihrer Anthologie höchst effiziente Wegweiserinnen auf dieser Entdeckungsreise sind.

Michaela Schwarzbauer

# Musik und Sprache

## Annäherungen und Berührungen

### 1. Introduction

Welcher Dämon drängt den Komponisten unerbittlich zur Literatur? Welche Macht zwingt ihn, notfalls selbst Dichter zu werden? Ist es allein die Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies, nach jener ursprünglichen Einheit, um die man sich in vergeblichen Bemühungen verzehrt? (Pierre Boulez)

Der Musikpädagoge Wilfried Gruhn stellt dem einleitenden Kapitel seines Werks *Musiksprache, Sprachmusik, Textvertonung* die Gedanken des Komponisten und Dirigenten Pierre Boulez voran – Worte, in denen sich »das Bewußtsein einer magischen Anziehungskraft von poetischer Sprache und Musik« (Gruhn 1978, S. 9) artikuliert: »Das verlorene Paradies, das Boulez beschwört, liegt in der Totalität des künstlerischen Ausdrucks, der aus Sprache und Musik ein Amalgam bildet.« (Ebd.)

Vielfältige Zugänge widmen sich den autonomen Kräften von Sprache und Musik, ohne die untergründig vorhandene Sehnsucht nach einem Gemeinsamen, einer erneuten Umarmung der Künste zu verhehlen: »Obwohl wir, wie nie zuvor geneigt, preiszugeben, uns abzufinden, behalten wir den Verdacht, dass eine Spur von der einen zur anderen Kunst führt« (Bachmann 1978, S. 60). Suchen Literaten und Musiker in kreativer, ganz persönlicher Weise nach Möglichkeiten einer Zusammenführung, so legen wissenschaftliche Reflexionen – sei es aus dem Bereich

---

MICHAELA SCHWARZBAUER ist Dozentin für Musikpädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg. Nach langjähriger Unterrichtstätigkeit am Gymnasium (mit den Fächern Englisch und Musik) ist sie heute primär im Bereich der Ausbildung künftiger Schulmusikerinnen und Schulmusiker tätig. Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich ästhetischer und polyästhetischer Erziehung und interdisziplinärer Ansätze. E-Mail: Michaela.SCHWARZBAUER@moz.ac.at

der Neurowissenschaften, der Linguistik, der Ästhetik oder Philosophie – Tangenten, lassen ein feines Netzwerk im Ausloten von Nähe und Distanz, sich anziehenden und abstoßenden Kräften zwischen Wort- und Tonkunst erstehen.

Welche Bedeutung vermag der Sprache in der Beschreibung musikalischer Werke und Phänomene zuzukommen, wo verwischen sich im Spiel mit klanglichen Möglichkeiten von Sprache die Grenzen zwischen den Bereichen? Diesen Fragen möchte ich an kleinen Details nachspüren, indem ich exemplarisch drei Werke »heranzoom«. Meine »mikroskopischen« Betrachtungen von Möglichkeiten der Annäherung verstehen sich gleichzeitig als Einladungen an Lernende und Lehrende, sich kreativ gestalterisch auf Bereiche im Schnittfeld von Wort und Musik, Klang und Sprache einzulassen.<sup>1</sup>

## 2. Verbal Music – Allegro appassionato con fuoco

»[...] o Gott, gnädigste Prinzessin! – wie ganz bin ich ärmster Kapellmeister Ihrer gütigen, gnädigsten Meinung! – Ist es nicht gegen alle Sitte und Kleiderordnung, die Brust mit all der Wehmut, mit all dem Schmerz, mit all dem Entzücken, das darin verschlossen, anders in der Gesellschaft zu tragen, als dick verhüllt mit dem Fichu vortrefflicher Artigkeit und Konvenienz? Taugen denn alle Löschanstalten, die der gute Ton überall bereitet, taugen sie wohl was, sind sie wohl hinlänglich, um das Naphtafeuer zu dämpfen, das hie und da hervorlodern will? Spült man noch so viel Tee, noch so viel Zuckerwasser, noch so viel honettes Gespräch, ja noch so viel angenehmes Dudeldumdei hinunter, doch gelingt es diesem, jenem frevelichen Modbrenner, eine Congrevische Rakete ins Innere zu werfen, und die Flamme leuchtet empor, leuchtet und brennt sogar, welches dem puren Mondschein niemals geschieht! [...] Ja ich! – aller Kapellmeister hienieden unseligster, ich habe schändlich gefrevelt mit dem entsetzlichen Duett, das wie ein höllisches Feuerwerk mit allerlei Leuchtkugeln, Schwanzraketen, Schwärmern und Kanonenschlägen durch die ganze Gesellschaft gefahren ist und, leider merk' ich's, fast überall gezündet hat! – Ha! – Feuer – Feuer – Feuer – Morrido! – es brennt – Spritzhaus auf – Wasser – Wasser – Hülfe, rettet!« (Hoffmann 1967, S. 159)

In zuckenden Flämmchen ergötzt, berührt, blendet und verwirrt die magische Gewalt der Komposition des exzentrischen Kapellmeisters Johannes Kreisler, in der dieser bedingungslos das in ihm selbst tobende Gewirr an Empfindungen nach außen trägt, sein Publikum. Bleibt sie für den Großteil seiner Zuhörerschaft ein kurzzeitiger, oberflächlicher Zauber, ein Feuerwerk aus vielfältigen Farben, das schnell verglüht, so setzt die leidenschaftliche Musik in Prinzessin Hedwiga Gefühle frei, die ihr »unerklärlich, [...] seltsam und entsetzlich zugleich« (Hoffmann 1967, S. 62) erscheinen: »[...] ist es recht und billig, daß man im gemütlichen Zirkel, wo freundliche Unterhaltung obenanstehen soll [...] extravagante Sachen aufischt, deren gewaltsam zerstörenden Eindruck man nicht verwinden kann?« (Ebd., S. 159) Musik – verzaubernd für jene, die empfänglich auch für Kräfte sind, die die Saiten der eigenen Gefühlswelt zum Schwingen bringen, bedrohlich aber insbesondere für viele von E. T. A. Hoffmanns zentralen Protagonisten: In der künstlerischen

---

1 In meinem Zugang stütze ich mich auf eine Systematisierung von Steven Paul Scher in seinem umfangreichen Sammelband *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebiets* (Scher 1984).

Hingabe an seine Leidenschaften taumelt Kreisler zwischen einem von aller Erden-schwere gelösten Reich der Fantasie und dem Abgrund des Wahnsinns. Er will für sich mit Hilfe seiner Musik ein Geisterreich erschließen, sich einer unaussprechlichen Sehnsucht hingeben, »die nichts gemein hat mit der äußeren Sinnenwelt« (Hoffmann 1983, S. 26f.).

Das Ideal, mit Hilfe der Kunst einen Bewusstseinszustand fern des Alltäglichen zu erreichen, durchzieht in vielfältigen Spiegelungen und Brechungen die Schriften Wilhelm Heinrich Wackenroders und Ludwig Tiecks, bestimmt die Überlegungen des Jenaer Kreises um Friedrich Schelling, die Gebrüder August Wilhelm und Friedrich Schlegel sowie Friedrich von Hardenberg alias Novalis. Musik als die ungeständigste der Künste<sup>2</sup> scheint Künstlern des frühen 19. Jahrhunderts besonders geeignet, die Tore zu einem Geisterreich der Phantasie zu erschließen, »die Tore des Orkus« (ebd.) zu öffnen.

In den Mantel eines Johannes Kreisler gehüllt, der in Pirouetten und wilden Bocksprüngen einem letztlich nie erreichten künstlerischen Ideal nachjagt, sucht E. T. A. Hoffmann, Musiker, Dichter und Bildender Künstler, sich selbst der Vielfalt seiner Gefühle hinzugeben. Hinter einer Satyrmaske, die ihm beißenden Spott gegen den oberflächlichen »Kunstgenuss und -konsum« eines bürgerlichen Philistertums gestattet, lauert das Wissen, dass das bedingungslose Sich-Ausliefern an Fantasie und Leidenschaft, das Abstreifen des Fichus gewebt aus Artigkeit und Konventionalismus auch den haltlosen Taumel in den Wahnsinn zu bewirken vermag. Die fantastischen Bilder und Klänge, die sich im »Reich der Träume« erschließen, ähneln Fieberträumen und durch Drogen bewirkten Reisen<sup>3</sup>: »Schaut die Sonne an, sie ist der Dreiklang, aus dem die Akkorde, Sternen gleich, herabschießen und Euch mit Feuerfaden umspinnen. – Verpuppt im Feuer liegt ihr da, bis sich Psyche emporschwingt in die Sonne.« (Hoffmann 1997, S. 57)

Vom wilden, schwärmerischen, aber auch witzigen Charakter des Kapellmeisters inspiriert, sucht Robert Schumann diesem in seinem im Mai 1839 entstandenen Klavierzyklus *Kreisleriana* nachzuspüren. Das Disparate, zwischen ungezügelter Leidenschaft Springende Kreislers findet in der Musik Ausdruck in extremen Tempovorschreibungen, im unabgeschlossenen Charakter der Mehrzahl der Stücke, im teilweise nicht erkennbaren Metrum, das den Zuhörer gleichsam in den Sog der Kreise des Kreislers hineinzieht. Aus dem Blickwinkel des Musikwissenschaftlers beschreibt Stephan Münch die Zugangsweise des Komponisten als ein Fantasieren (Münch 1992, S. 271), das vielleicht auch im Zuhörer persönliche Bilder und Vorstellungen freizusetzen vermag, einen freien Flug der Gedanken impulsiert. Ein solcher Zustand ähnelt einer kontemplativen Einstellung, charakterisiert durch

---

2 »Die Tonsprache spricht, als ein Organ des Gefühles, gerade nur das aus, was der Wortsprache an sich unaussprechlich ist, und von unserem zwischenmenschlichen Standpunkt aus angesehen also schlechthin das Unaussprechliche.« (Richard Wagner [41907]: *Oper und Drama*. In: *Gesammelte Schriften und Dichtungen*, Bd. III, Leipzig: Siegel; zit. in: Hesse 2003, S. 172.)

3 »Musik aktiviert Hirnareale, die für größte Glücksgefühle zuständig sind. Es sind dieselben, in denen auch Drogen wirken« – Verweis auf Anne Blood in: Muhr 2012, S. 42.

große Wachheit der Sinne, die der Kulturpsychologe Christian Allesch unter Bezug auf Richard de Saint Victor beschreibt. Als Kontrapunkt setzt Allesch, Worte von Gerhard Schulze aufgreifend, die trivialisierende Erweiterung des Kontemplationsbegriffs einer gegenwärtigen Erlebnisgesellschaft.

Die intensive, introvertierte Zuwendung zu Zeichen ermöglicht sowohl tiefe Ich-Erfahrung als auch Ich-Überschreitung – wenigstens einen Abglanz dessen, was in der philosophischen Mystik des europäischen Mittelalters mit »Kontemplation« gemeint war, die unmittelbare Vereinigung mit dem Göttlichen. Was im Vergleich dazu heute dem durchschnittlichen Rezipienten in der hochkulturellen Erlebnisepisode tatsächlich erreichbar ist, erscheint nur als Abglanz des Abglanzes, genug immerhin, um als Genuss empfunden zu werden. (Allesch 2002, S. 75)

Der oberflächliche Genuss als Schutzschicht gegen die verderblichen Zauberkreise der Musik, die im Inneren Verborgenes in Schwingungen zu versetzen vermögen? Musik als kurzzeitig berauschendes Feuerwerk? Sperrig stehen solchen Befunden mannigfache, gerade durch Forschungen im Bereich der Neurophysiologie in Gang gesetzte Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Musik und Emotion, insbesondere aber auch Berichte über (sicherlich nicht ausschließlich von der Musik an sich ausgelöste, aber doch durch diese angestoßene) unkontrollierbare emotionale Ausbrüche Jugendlicher im Rahmen musikalischer Massenveranstaltungen entgegen.<sup>4</sup> Nahtlos fügen sich gerade im Bereich der Musikpädagogik verortete Versuche ein, menschliches Hörverhalten zu typologisieren, wobei einem rational-kognitiven Zugang im analytischen Hören, in der Beschränkung auf »Objektivierbares«, Gesetzmäßigkeiten im Bau musikalischer Werke, vielfach eine Vorrangstellung eingeräumt wird.<sup>5</sup> Sind Bestrebungen von Künstlern und Künstlerinnen, sich selbst und ihre ZuhörerInnen unmittelbar an die Leidenschaften aufrührende Gewalt der Musik auszuliefern, abzulehnen? »Der Künstler muß sich stets im Gleichgewicht mit dem Außenleben halten, sonst geht er unter wie ich [...]« (Eismann 1971, S. 378) schreibt Schumann 1832. Wie E. T. A. Hoffmann nutzt er unter anderem als Musikkritiker die gegenständliche Gebundenheit des Wortes auch als Schild gegen ein Überflutet-Werden mit unkontrollierbaren Gefühlen, die durch Klänge freigesetzt werden können.

Sprechen über Musik – Schreiben über Musik, in der Nutzung vielfältiger Genres, vom ganz persönlichen Hörprotokoll bis hin zur Musikkritik<sup>6</sup>: Im Gegensatz zum Bereich der Bildbeschreibung eröffnet sich hier ein im Musik- und Deutschunterricht noch wenig genutzter Bereich, der vorerst Fantasie und Assoziationen freizusetzen vermag und gleichzeitig in vielleicht poetisch anmutenden Beschreibungen emotional Erlebtes zu bündeln sucht.

4 Auf zahlreichen Untersuchungen fußend verweist Heiner Gembris auf den stark emotional geprägten Umgang mit Musik durch Pubertierende (Gembris 2002, S. 268).

5 Vgl. stellvertretend eine von Klaus-Ernst Behne vorgenommene Unterscheidung in motorisches Hören, kompensatorisches Hören, vegetatives Hören, diffuses Hören, emotionales Hören, sentimentales Hören, assoziatives Hören und distanzierendes Hören (Behne 1986, S. 247).

6 Vgl. hier auch die pädagogischen Anmerkungen von Ursula Brandstätter (1990, S. 184–187).

### 3. Form und Musik – Thema mit Variationen

Und alle die tönenden Affekte werden von dem trockenen, wissenschaftlichen Zahlensystem, wie von seltsamen wunderkräftigen Beschwörungsformeln eines alten, furchtbaren Zaubers regiert und gelenkt. Ja, das System bringt, auf merkwürdige Weise, manche wunderbar neuen Wendungen und Verwandlungen der Empfindung hervor [...]. (Wackenroder 1997, S. 65)

Was Heinrich Wackenroders fiktiver Künstlergestalt Joseph Berglinger vorerst wie Gitterstäbe eines Käfigs erscheint und die Freiheit des Künstlers zu ersticken droht, wird im Zug der musikalischen Entwicklung Josephs zum Rahmen, der ein völlig ungebundenes Schweifen der Fantasie verhindert. Mathematische Gesetzmäßigkeiten<sup>7</sup> bestimmen im Bereich der Musik in vielschichtiger Weise Schwingungsverhältnisse, ein Verständnis von Konsonanz und Dissonanz sowie die proportionale Ausgewogenheit zwischen Spannung und Entspannung, Wiederholung und Kontrast. »Nur wenn Klangereignisse in [...] Beziehungen zueinander gesetzt werden, sukzessive oder simultan, entsteht Form.« (Blume 1989, Sp. 530) Friedrich Blume beschreibt die »Wiederholung des Überschaubaren in überschaubaren Abmessungen« (ebd.) als Grundgesetz formalen Gestaltens und stellt einen unmittelbaren Bezug zur Sprache her: »Solche feststehenden Formeln und Formen (wie z. B. Tonarten [...], Taktarten, Rhythmen [...]) sind unentbehrlich. Sie entsprechen den grammatischen und syntaktischen Formeln der Sprache, die der Dichter weitgehend variieren und modulieren kann, die er aber nicht negieren darf, ohne unverstänglich zu werden.« (Ebd., Sp. 537)

Die klare Struktur von Johann Sebastian Bachs *Goldberg-Variationen* BWV 988 vermag in Anna Enquists Roman *Kontrapunkt* die Erinnerungen einer Frau an ihre tödlich verunglückte Tochter zu bündeln (Enquist 2008). Für die ausgezeichnete Pianistin wird die Einstudierung der Aria, der dreißig Variationen und der abschließenden Aria da capo des Werkes, das im gemeinsamen Leben von Mutter und Tochter eine Schlüsselposition besetzt hatte, zur Erinnerungsarbeit. Die sich über Wochen erstreckende Einstudierung der Variationen gestattet es ihr dank der klaren Struktur und Charakteristik der einzelnen Stücke, in Analogiebildungen Episoden aus dem Leben des Kindes, der Heranwachsenden bis hin zum tragischen Tod der 27-Jährigen bei einem Verkehrsunfall zu verschriftlichen. In der Begegnung von Musik und Sprache gelingt es der Mutter, der Dynamik ihrer Beziehung zur Tochter Worte zu verleihen.

Wie eine Übersetzungsarbeit mutet die Frau, wie Enquist ihre zentrale Protagonistin bezeichnet, der Transfer aus der vertrauten Ausdruckswelt der Musik, in der sie ihrer Innenwelt unmittelbaren Ausdruck verleihen kann, in die Außenwelt der narrativen Struktur eines zusammenhängenden Textes an. Ihre Sprache orientiert sich an Bachs »Vorgaben«: Repetition, Fortspinnung und Variation werden zu

---

7 Es sei an mittelalterliche Konzeptionen der Einordnung von Musik unter die mathematischen Disziplinen im quadrivium der septem artes liberales sowie an vielfältige Auseinandersetzungen mit musikalischen Proportionen insbesondere in der Anbindung an den Bereich der Astronomie erinnert.

zentralen Gestaltungsprinzipien, die Ordnung in ein Gewirr von Bildern, Episoden, Klängen bringen können. Das Medium Sprache ermöglicht ein Festmachen motivischer Arbeit an konkreten Gegenständen, Personen und Situationen. Als Ankerpunkte können wiederkehrende Orte, etwa die schwedische Urlaubslandschaft, die Verstrickung von Personen in Aktivitäten – wie die singende und tanzende Tochter – dienen. Dem Repetitiven wird mit oft fast unmerklichen Veränderungen begegnet: Die Italienreise mit den Freundinnen wird zur »Repetitio« einer Familienreise, der Besuch der jungen Frau mit dem Freund im schwedischen Urlaubsdomizil wird zum Erlebnis, in dem die frühsummerliche Landschaft die Augen der Frau, die sonst immer im Hochsommer gekommen war, überrascht. Sich wiederholende Momente im Beziehungsgefüge von Mutter und Tochter erfahren in den Variationen durch Perspektivenwechsel unterschiedliche Schattierungen und Tönungen. Ein Spiel mit Nähe und Distanz im Leben zweier Frauen entspinnt sich: Zwei Stimmen durchziehen Enquists Roman, sich aus einem Kanon im Einklang entfaltend, in immer größerem Intervallabstand, in scheinbarer Entfremdung von Gestalten, die sich in ihren Gedanken in einer über viele Jahre hinweg bewahrten Intimität aneinanderlehnen, ohne dass sie ihre ganz persönlichen Ängste und Sorgen auszusprechen vermögen.

Wiederholung, Kontrast, Variation verhindern ein Sich-Verlieren im Fluss der Töne und erweisen sich für den Hörer als wesentliche Orientierungspunkte.<sup>8</sup> In seiner Schrift *Musikalische Formen und Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts* wendet sich der polnische Germanist Lech Kolago an ausgewählten Beispielen ganz unmittelbar Möglichkeiten des Transfers zwischen Musik und Literatur zu. Kolagos Zugang kann auch als Anstoß gelesen werden, sich in kreativen Schreibübungen an musikalischen Gestaltungs- und Formprinzipien<sup>9</sup> zu orientieren, um Gedanken zu strukturieren, Schwerpunkte zu setzen, Spannung und Entspannung in der Verfolgung eines Erzählstrangs gezielt einzusetzen. Als Gerüstelemente für das Gedächtnis bezeichnet Ulrich Michels musikalische Formen, die durch allgemein ästhetische Gestaltungsprinzipien wie Ausgewogenheit, Kontrast oder Abwechslung und spezifisch musikalische Charakteristika wie Wiederholung oder Variation geprägt werden (Michels 1986, S. 105). Darüber hinaus ihr Ausdruckspotenzial zu ergründen, Struktur im Sinn Joseph Berglingers als Basis für »manche wunderbar neue Wendungen und Verwandlungen der Empfindung« zu verstehen, wird zur Einladung, den Reichtum an Erträumtem, Assoziiertem, der

8 Calvin S. Brown bezieht sich auf Möglichkeiten einer Analogiebildung zwischen Musik und Literatur: »Viele ihrer normalen Aspekte sind beiden Künsten gemeinsam, weil sie von vornherein zur Eigenart der temporalen Künste gehören. Die Steigerung zum Höhepunkt, das Erschaffen von Erwartungen und manchmal das absichtliche Vereiteln dieser Erwartungen [...], der Gebrauch formaler Wiederholungen, die Art, mit einem großen Finale oder mit einer Auflösung ins Nichts zu enden [...] stellen allgemeine Parallelen zwischen den beiden Künsten dar und sind des Studiums wert: Obwohl die Prinzipien die gleichen sind, unterscheiden sich die Einzelheiten oft voneinander.« (Brown 1987, S. 38)

9 Neben Variationsformen denke ich hier insbesondere an dreiteilige Liedformen A-B-A, einfache Rondoformen A-B-A-C-A.

Zeit zu erfüllen vermag, zu ordnen, ihm eine Dramaturgie zu verleihen: zum Beispiel in der Steigerung zu einem Höhepunkt, im Gebrauch formaler Wiederholung.

#### 4. Wortmusik – Scherzo giocoso

Mozart begann laut zu lachen [...]. Vor Lachen überschlug er sich in der Luft und schlug Triller mit den Beinen. Dazu schrie er mich an: »He, mein Junge, beißt dich die Zunge, zwickt dich die Lunge? Denkst an deine Äser, die armen Gefräßer, und an deine Setzer, die Ketzer, die verfluchten Hetzer, die Säbelwetzter? Das ist ja zum Lachen, du Drachen, zum lauten Lachen, zum Verkrachen, zum In-die-Hosen-Machen! O du gläubiges Herze, mit deiner Druckerschwärze, mit deinem Seelenschmerze, ich stifte dir eine Kerze, nur so zum Scherze. Geschnickelt, geschnakelt, spektakelt, schabernackelt, mit dem Schwanz gewackelt, nicht lange gefackelt. Gott befohlen, der Teufel wird dich holen, verhauen und versohlen für dein Schreiben und Kohlen, hast ja alles zusammengestohlen.« (Hesse 1974, S. 225 f.)

In einer Atmosphäre von »bitterscharfer, stahlblanker, eisiger Heiterkeit« (Hesse 1974, S. 226) lässt Hermann Hesse in *Der Steppenwolf* Wolfgang Amadé Mozart und eine weitere Schar »Unsterblicher« erscheinen. Mit Virtuosität und augenscheinlicher Freude am sinnlichen Erlebnis sucht sich der Schriftsteller im Spiel mit Worten und deren klanglichem Potenzial in Mozarts Gebrauch von Sprache einzufühlen. Dessen Kunst der Modulation reflektiert sich in einem großen Corpus an erhaltenen Briefen in der klug kalkulierenden, adressatengerechten Diktion, im Beherrschen vielfältiger Schattierungen der »Wortgebung«: Da sind die demutsvoll wirkenden Zeilen des Bittstellers ebenso wie das an das Bäsle gerichtete furiose Feuerwerk an »Banalitäten«, Obszönitäten und sprachlicher Verballhornungen. Aus der Perspektive des Sprachwissenschaftlers nimmt Oswald Panagl Spielarten verbaler Innovation, literarische Parodien, rhetorische Attitüden sowie Musikalismus in Mozarts Sprache in den Blick: »So spricht denn auch der Schriftsteller Albrecht Goes in seiner Einleitung zu einer Briefauswahl von Mozarts sprachlichen Leistungen als »einer Kompositionstätigkeit wie das Notenschreiben. Es sind die gleichen Allegri, Scherzi, selten einmal ein Adagio; es ist dieselbe Weise, im legato und staccato zu denken, Triller, Ritardandi auszuformen.« (Panagl 2006, S. 792)

In der Freude am Spiel mit Worten und Klängen berühren sich Musik und Sprache mit großer Unmittelbarkeit: Dies bedarf der Freiräume, um ein fantasievolles Assoziieren zu ermöglichen, und vermag im Erproben klanglicher Wirkungen einen besonderen Zauber zu entfalten. Hier können sich spezifische Möglichkeiten einer »Verschwisterung« von Sprache und Musik ergeben, indem eine »Musikalisierung der sprachlichen Lautschicht« den »sprachlichen Bedeutungsbereich« zerstört:

Seit der Aufhebung der Tonalität zu Beginn dieses Jahrhunderts wird in zunehmendem Maße der gesamte Lautbereich der Sprache, d. h. des komponierten Textes, in die Musik einbezogen; der Lautbereich löst sich schließlich von seinem als Bedeutung definierten Gegenüber und verwandelt sich zum bloßen Lautmaterial einer Komposition; damit wird die lautliche Materialseite der Sprache zum eigentlichen Agens des Komponierens [...]. (Budde 1974, S. 18 f.)

Unter Verweis auf Dieter Schnebels Komposition *Glossolalie* betont auch Wilfried Gruhn aus der Perspektive des Musikpädagogen, dass Sprechen als solches bereits

zur Musik werden kann: »Daß auch klangliche Eigenschaften eines Textes kompositorische Relevanz erlangen, ist eine Errungenschaft des 20. Jahrhunderts [...]. Unterschiedliche Formen der Artikulation, experimentelle Möglichkeiten sprachbegleitender und klangverändernder Lautproduktion eröffnen neue Perspektiven im Wort-Ton-Verhältnis.« (Gruhn 1978, S. 149)

Lassen sich vor dem Hintergrund dieser Befunde der mittleren und späten 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts, in denen das Experiment mit klanglichen Möglichkeiten der Stimme durch Komponisten wie Dieter Schnebel erste wesentliche Impulse erhielt<sup>10</sup>, in Mozarts Wortspielen bereits Entwicklungen erahnen, deren Spielfeld durch elektronische Möglichkeiten der Verfremdung in den letzten Dekaden noch beträchtlich erweitert wurde? In einer für Studierende konzipierten Klangszene *Mozart der Briefschreiber. Eine Klangszene für Erzähler, Sprecher und Rapper* verwendet der junge zypriotische Komponist Elia Marios Joannou Ausschnitte aus Mozarts Briefen als Material für ein witziges Spiel, das inspiriert von Schnebels Komposition *Maulwerke* auch die Lauterzeugung als solche (z. B. Atemführung, Mund- und Zungenbewegungen, Lippenformung) zum Gegenstand des Werkes macht. Ein Ausschnitt soll die Zugangsweise verdeutlichen (vgl. dazu Schwarzbauer/Joannou 2009):

Erzähler

Im späten 18. Jahrhundert konnte ein in Wien aufgegebener Brief unter Umständen binnen drei Tagen die Hafenstadt Hamburg an der Nordsee erreicht haben. Reiterstafetten sorgten für ein Tempo, das die heutige Post weit in den Schatten stellt.

Spr. 1: (*mit Spannung, cresc., überraschend einsetzend*) Es wird ein

Spr. 2: (*wie zerrissen, laut*) B!

Spr. 3: (*wie zerrissen, mit rollenden r, laut*) Rrrrrrr!

Spr. 4: (*brillant, laut, molto vibr., pseudo-sängerhaft*) llllllll!

Spr. 5: (*wie bei einer Fußballwelle aufsteigend, mit cresc.*) Eeeeeeee!

Spr. 6: (*stark die Luft ausblasend; währenddessen mit der Hand mehrmals schnell über den Mund fahren*) Fffffff!

Alle: (*Rhythmisch bilabial schnalzen – Zungenschnalzen – Pfeifen mit gliss. Aufwärts; als ob man Spr. 1 einen Einsatz geben möchte*)

Spr. 1: (*wie vorher*) oder es weerdeeee!

Spr. 2: (*uninteressiertes Buchstabieren, kurz*) B.

Spr. 3: -- (*uninteressiertes Buchstabieren, kurz*) Rrrr.

Spr. 4: (*plötzlich spannungsvoll, lebensfroh*) I, wie ‚in flagranti‘!

Spr. 5: (*uninteressiertes Buchstabieren, kurz*) E.

Spr. 4: (*kommentiert Spr. 5 ironisch, lacht diesen aus*) wie in Ecstasy?

Spr. 6: (*auf »amerikanisch« buchstabiert*) (eee)F!

Spr. 4: (*Spr. 6 ironisch kommentierend*) Hmmmm, der Fremdsprachige! (*mit Stolz fortsetzend*)  
I love America and America loves me, and Salami Miami Origami!

Spr. 7: (*genussvoller Ausdruck*) Eeeee!

Alle: *mit beiden Händen Fingerklick [...]*

10 In den späten 1970er- und beginnenden 1980er-Jahren wendet sich auch Wolfgang Roscher und ein Stab an Mitarbeitern aus der Perspektive Polyästhetischer Erziehung dem improvisatorischen Spiel mit Sprachklängen zu, etwa in der Gestaltung von Gedichten von Ernst Jandl oder Hugo Ball (vgl. Roscher 1976).

Spr. 3: (*auf Spr. 1 zeigend, um das Signal zum Einsatz zu geben*) Pfeifen mit gliss. aufwärts  
 Spr. 1: (*erleichtert*) Na endlich bin ich wieder dran! [...] ... an mich in Ihre Hände kommen!  
 [...]

#### Erzähler

Die Mozart-Korrespondenz umfasst 1477 Nummern – bis zum Tode Wolfgang Amadés sind es 1203, davon stammen circa 350 Schreiben von seiner Hand.

#### Mozart

Allerliebste Mama,

Mein herz ist völlig entzückt, aus lauter vergnügen, weil mir auf dieser reise so lustig ist, weil es so warm ist in den wagen, und weil unser gutscher ein galanter kerl ist, welcher, wen es der weg ein bischen zuläst so geschwind fährt. Die reis-beschreibung wird mein papa der mama schon erklärt haben, die ursache, daß ich der mama schreibe, ist zu zeigen, daß ich meine schuldickeit weis, mit der ich bin in tiefsten Respekt ihr getreuer Sohn Wolfgang Mozart.

Die Musikalisierung des Wortklangs, der sich angestoßen durch spezifische Vokale und Konsonanten, entfaltet; das genussvolle Spiel mit überraschenden Bezügen, die sich im Rahmen eines fantasievollen Prozesses der Dekomposition, der Herauslösung aus einer syntaktischen Gebundenheit ergeben, Impulse für kreative Schreibprozesse? Ein Beitrag aus der Feder eines 12-jährigen Schülers sucht die Sprache des Briefeschreibers Wolfgang Amadé Mozart nachzuempfinden und soll als Anregung für fantasievolle Zugänge dienen, in denen sich Musik und Sprache im Auskosten von Klang und Rhythmus unmittelbar berühren:

Liebster Herr Papa,

ich bin nach Wien gegangen, weil's selber gsagt ham: »Das ist die Stadt der Musik.« Aber sein Sie mir ned bö. Dem Stanzerl geht's gut soweit. Wir springen und singen und hahaha, trallala! Dem Sohnmann geht's auch recht gut, auch wenn er wieder husten tut. Dem Nannerl, Rannerl, Schannerl, Tannerl gebens tausend Küsse, Schüsse, Flüsse, Müsse.

Muss schluss machen für heut, heut, heut, hat mich sehr gfreut, gfreut, gfreut. In aller liebsten Grüßen euer Wolfgang Amadé Mozart.

Ach ja, bitte ärgern Sie sich ned über mei Schrift. Ich schreib ja wie ein Schwein. Hoffe Sie können es lesen. Und on Tintenfleck aufs Blatt!

Wolfgang Amadé Mozart.

## 5. Coda

In vielfältiger Weise erscheinen Sprache und Musik aufeinander verwiesen: Der Sehnsucht der einen, Gefühlsintensität zu gewinnen, im Erahnen jener transzendenten Bereiche, die Ingeborg Bachmann anspricht, wenn sie Ohren beschreibt, die dem Sternen- und Pflanzengeflüster nachzuspüren suchen, begegnet die Hoffnung der anderen, Halt und Ordnung, auch in der Anbindung an Gegenständliches zu gewinnen. Das Interesse am Klanglichen verbindet sie, vermittelt auch im alltäglichen Leben in der Art des Sprechens, in Tonhöhe, Lautstärke, Sprechtempo und Artikulation wesentliche Informationen über den psychischen Zustand des Einzelnen (vgl. dazu Gruhn 1978, S. 93 f.), über sein Ge-Stimmtheitssein.

## Literatur

- ALLESCH, CHRISTIAN (2002): Kunst und Kontemplation: Realitätsflucht nach innen? In: Schwarzbauer, Michaela (Hg.): *Bildung – Kunst und Kontemplation*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Polyästhetik und Bildung, Bd. 2), S. 61–75.
- BACHMANN, INGBORG (1978): Musik und Dichtung. In: Dies.: *Werke*. Hg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Müller. Bd. 4: Essays, Reden, Vermischte Schriften. München-Zürich: Piper, S. 59–62.
- BEHNE, KLAUS-ERNST (1986): *Hörtypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: Bosse.
- BLUME, FRIEDRICH (1989): Art. Form. In: Ders. (Hg.): *Musik in Geschichte und Gegenwart*. Bd. 4. Kassel: Bärenreiter (Taschenbuchausgabe), Sp. 523–543.
- BRANDSTÄTTER, URSULA (1990): *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. Stuttgart: Metzler.
- BROWN, CALVIN S. (1987): *Music and Literature. A Comparison of the Arts*. London: University Press of New England [Nachdruck der Ausgabe von 1948].
- BUDDE, ELMAR (1974): Zum Verhältnis von Sprache, Sprachlaut und Komposition in der neueren Musik. In: Stephan, Rudolf (Hg.): *Über Musik und Sprache*. Mainz: Schott, S. 9–19.
- EISMANN, GEORG (Hg., 1971): *Robert Schumann: Tagebücher*. Bd. 1 (1827–1838). Basel-Frankfurt/M.: Stroemfeld [mit Genehmigung des Originalverlags].
- ENQUIST, ANNA (2008): *Kontrapunkt*. München: Luchterhand [in einer Übersetzung von Hanni Ehlers, nach der Originalausgabe *Contrapunt*. Amsterdam: De Arbeiderspers].
- GEMBRIS, HEINER (2002): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Würzburg: Wißner.
- GRUHN, WILFRIED (1978): *Musiksprache – Sprachmusik – Textvertonung. Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text*. Frankfurt/M. u.a.: Diesterweg.
- HESSE, HERMANN (1974): *Der Steppenwolf*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HESSE, HORST P. (2003): *Musik und Emotion. Grundlagen des Musikerlebens*. New York-Wien: Springer.
- HOFFMANN, E. T. A. (1997): *Ritter Gluck. Da capo essay* [1809]. Hg. von Inge Thöns (mit einem Essay von Herbert Heckmann: Das Problem der Identität). Berlin: Mayer.
- DERS. (1983): *Kreisleriana* [1814/15]. Stuttgart: Reclam [bibliographisch ergänzte Ausgabe 2000].
- DERS. (1967): *Lebensansichten des Katers Murr* [1819–1821]. Frankfurt/M.: Insel (= Insel Taschenbuch 168).
- KOLAGO, LECH (1997): *Musikalische Formen und Strukturen in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts*. Anif/Salzburg: Müller-Speiser.
- MICHELS, ULRICH (1986): *dtv-Atlas zur Musik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- MÜNCH, STEPHAN (1992): »Fantasiestücke in Kreislers Manier«. Robert Schumann »Kreisleriana« op. 16 und die Musikanschauung E. T. A. Hoffmanns. In: *Die Musikforschung* 45, H. 3, S. 255–275.
- MUHR, ELISABETH (2012): *Wahrnehmen – Verarbeiten – Fühlen – Assoziieren. Einflussfaktoren musikalischer Wahrnehmung*. Diplomarbeit, Universität Mozarteum Salzburg.
- PANAGL, OSWALD (2006): Sprachgebrauch – Wortspiele – Rhetorische Muster. In: Gruber, Gernot; Brügge, Joachim (Hg.): *Das Mozart-Lexikon*. Laaber: Laaber, S. 787–794.
- ROLLE, CHRISTIAN (2002): Von der Kunst der Entzweiung zur Ästhetik des Erscheinens. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Wahrnehmung bei Martin Seel. In: *Diskussion Musikpädagogik* 13, S. 88–94.
- ROSCHER, WOLFGANG (Hg., 1976): *Polyästhetische Erziehung. Klänge – Texte – Bilder – Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: DuMont.
- SCHER, STEVEN PAUL (Hg., 1984): *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebiets*. Berlin: Erich Schmidt.
- SCHWARZBAUER, MICHAELA; JOANNOU, MARIOS ELIA (2009): Klingende Szenen. Collagen über Mozart. In: *Musikerziehung* 62, H. Juli/August/September, S. 11–17.
- WACKENRODER, HEINRICH (1997): *Das merkwürdige musikalische Leben des Tonkünstlers Joseph Berglinger. In zwey Hauptstücken* [1797]. Bamberg: Erich Weiß.

Sarah Chaker

# Sage mir, was du hörst, und ich sage dir, wer du sein willst!

## Zur musikalischen Sozialisation im Zeitalter der digitalen Mediamorphose

Im *Sechsten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* aus dem Jahr 2011, den das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend vorgelegt hat, rangiert »Musik hören« bei den 11- bis 18-Jährigen mit einer Zustimmungsrate von knapp 90 Prozent auf Platz zwei der liebsten Freizeitaktivitäten (vgl. BMWFJ 2011, S. 73). Nur die Tätigkeit »Mit Freunden etwas unternehmen« wurde leicht höher eingeschätzt. Auf den Rängen drei bis sieben folgen die Beschäftigungen »Fernsehen«, »Videos/DVDs schauen«, »Ins Kino gehen«, »Im Internet surfen« und »Sport treiben«, wobei die Nutzung der genannten medialen Angebote wiederum automatisch den Gebrauch von Musik impliziert, bildet sie doch ein wesentliches Gestaltungsmerkmal medialer Produktionen.

Musik spielt im Leben vieler Menschen eine wichtige Rolle. Die Bedeutsamkeit, die ihr zugemessen wird, kann jedoch – je nach Lebensphase – schwanken, wobei entwicklungspsychologische Studien die Alltagserfahrung belegen, dass Musik für Jugendliche in der Regel von außerordentlicher Relevanz ist:

Bezogen auf die Quantität des Musikkonsums gibt es eine Anstiegsphase von etwa 10 bis 13 [Jahren], die in eine Plateauphase bis etwa 20 [Jahre] mündet und jenseits der 25 [Jahre] wieder deutlich abnimmt (Abschwungphase). [...] Den drei Phasen entsprechen auch qualitativ unterschiedliche Erlebensweisen und Funktionen von Musik. (Dollase 1997, S. 356)

Die genannten Phasen können sich dabei – je nach individueller Lebensgestaltung – zeitlich etwas verschieben. So weist Rainer Dollase darauf hin, dass die Abschwungphase häufig mit dem Eintritt ins Berufsleben und/oder der Gründung

einer Familie einhergeht, da dadurch zeitliche Ressourcen verloren gehen, die zuvor für die Befassung mit Musik zur Verfügung gestanden haben (vgl. ebd.).

Wie aber kommt es, dass Musik für viele Heranwachsende von so großer Bedeutung ist? Welche Funktionen übernimmt Musik im Sozialisationsprozess? Und welche Faktoren spielen bei der Ausbildung von Musikgeschmäckern eine Rolle? Bevor auf diese Fragen näher eingegangen wird, ist zunächst abzuklären, was der Begriff der Sozialisation meint, welche gesellschaftliche Funktionen Sozialisationsprozesse erfüllen und welche Instanzen an der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen maßgeblich beteiligt sind.

### **1. Der Begriff der Sozialisation und sozialisationsspezifische Entwicklungsaufgaben**

Der Begriff der Sozialisation bezeichnet zunächst ganz allgemein den »Prozess, in dem der Mensch in die ihn umgebende Gesellschaft und Kultur hineinwächst und zugleich zu einem eigenverantwortlich und eigensinnig handlungsfähigen Individuum wird« (Peuckert/Scherr 2010, S. 268). Für Gesellschaften spielt die Sozialisation von Heranwachsenden insofern eine wichtige Rolle, als dass Sozialisationsprozesse dazu beitragen, »die funktionale Integration einer Gesellschaft aufrecht zu erhalten, indem sie den einzelnen Individuen die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Motivation zu angemessenem Handeln in den gesellschaftlichen Institutionen vermitteln« (Geulen 2001, S. 124).

Zu den wesentlichen Aufgaben, die Kinder und Jugendliche im Sozialisationsprozess zu bewältigen haben, gehören u. a. die Ausbildung von Identität, die Aneignung und Verinnerlichung zentraler gesellschaftlich-kultureller und damit kollektiv geteilter Normen, Werte und Regeln, die Integration in soziale Gruppen, das Ausloten von Handlungsspielräumen innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges aufgrund der je gegebenen natürlichen, materiellen und sozialen Anlagen und Ressourcen, die Entwicklung individueller Handlungsstrategien, das Treffen eigenständiger Entscheidungen und die Übernahme von Verantwortung sowie die physische und psychische Reifung. Musik kann – wie in Abschnitt 3 noch detaillierter gezeigt werden wird – Heranwachsende entscheidend dabei unterstützen, sozialisationsspezifische Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu lösen (vgl. Münch 2002). Ihre außerordentliche Relevanz für viele Jugendliche erklärt sich aus eben dieser Fähigkeit.

Sozialisationsprozesse erlangen im Kindheits- und Jugendalter besondere Bedeutung, sind jedoch nicht auf diesen Lebensabschnitt beschränkt. Sozialisation stellt keine altersmäßig klar abgegrenzte Entwicklungsphase dar, sondern ist ein Vorgang, der über das ganze Leben hinweg andauert (vgl. Geulen 2001, S. 142). Gerade in postmodernen, kapitalistischen Gesellschaften mit einer Vielzahl an Wahlmöglichkeiten und Herausforderungen im beruflichen Alltag (Arbeitsplatzwechsel, Pensionierung, Umzug in ein anderes Land etc.) wie auch im privaten Bereich (Heirat, Scheidung, Leben in Patchwork-Familien, in Mehrgenerationenhäusern etc.) befindet sich die Ausbildung sozialer Identität(en) auch bei Erwachsenen im Fluss und erfordert beständig sozialisatorische Anpassungsleistungen.

## 2. Sozialisationsinstanzen und Selbstsozialisation

Sozialisationsprozesse verlaufen nicht für alle Menschen gleich (vgl. Geulen 2001, S. 130 ff.). Der Spielraum, innerhalb dessen sich die Entwicklung eines Menschen vollzieht, ist individuell unterschiedlich und eröffnet und beschränkt ihn in seinen Möglichkeiten gleichermaßen.

So prägen *zeitliche* und *räumliche* Determinanten den Sozialisationsverlauf: Die Erziehungsstile und pädagogischen Mittel im antiken Griechenland, im europäischen Mittelalter und in gegenwärtigen postfordistischen Gesellschaften unterscheiden sich erheblich voneinander. Kinder, die heute in Japan, China oder im arabischen Raum geboren werden und aufwachsen, werden unter anderen Zielsetzungen und mit Hilfe anderer Methoden erzogen als Kinder, die in Österreich oder den USA leben. Gesellschaften formen Kinder also nach ihrem Vorbild (vgl. ebd., S. 124).

Neben raum-zeitlichen Parametern spielen *geschlechts-* und *schichtenspezifische* Aspekte eine wichtige Rolle: So werden Mädchen – nach wie vor – von klein auf von ihrer Umwelt anders behandelt und damit anders sozialisiert als Jungen: »Sobald das biologische Geschlecht eines Säuglings bekannt ist, beginnt die sozio-kulturelle Welt, das Kind zu männlichen beziehungsweise weiblichen Rollen zu sozialisieren.« (Ebd., S. 131)

Was ein Kind erlernen kann, wird außerdem wesentlich durch den *familiären Kontext* mitbestimmt, in den es hineingeboren wird, und durch den *sozialen Status*, den die Eltern innehaben. Je nach den ökonomischen, sozialen und/oder kulturellen Kapitalien (um mit Bourdieu zu sprechen), die in einer Familie zur Verfügung stehen (oder auch nicht), eröffnen sich einem Kind bestimmte Entwicklungsmöglichkeiten, während ihm andere verschlossen bleiben.

Im Zuge fortschreitender Globalisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse in gegenwärtigen postmodernen Gesellschaften hat die Familie als zentrale Sozialisationsinstanz in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung verloren. Sie bleibt dennoch wichtig, bildet sie doch nach wie vor den ersten Bezugspunkt eines Menschen in dieser Welt.

Mit dem Bedeutungsrückgang der Familie für die Sozialisation Heranwachsender geht eine Auslagerung der Sozialisationsaufgaben in externe Organisationen und soziale Gruppen und Netzwerke einher. Neben Ausbildungsinstitutionen (Kitas, Kindergärten, Schulen) haben vor allem *Gleichaltrigen-Gruppen*, *Cliquen*, *Jugendkulturen* bzw. *Szenen* sowie auch *neue Medien* als Sozialisationsinstanzen an Bedeutung gewonnen. Sozialisation findet damit heute zunehmend in nicht-institutionalisierten, freizeithlichen Lebensbereichen statt, die *Selbstsozialisation* Jugendlicher in, mit und durch selbstgewählte soziale Gruppen und Medien wird wichtiger (vgl. Zinnecker 2000).

71 Prozent der im Rahmen der Shell-Jugend-Studie befragten Teilnehmer/innen aus Deutschland gaben im Jahr 2010 an, Mitglied einer Clique zu sein (vgl. Albert u. a. 2010, S. 81 f.). In Gleichaltrigen-Gruppen verhandeln Kinder und Jugendliche Normen und Werte, die von jenen, die ihnen von ihren Eltern oder Ausbildungsinstitutionen vermittelt werden, abweichen können. Mitglieder in Gleichaltrigen-

Gruppen und Cliquen sowie Anhänger/innen von Jugendkulturen und Szenen sozialisieren sich selbst und in Bezug aufeinander, und zwar

durch Sympathie mit bestimmten Kulturen, Milieus und Szenen, denen sie möglicherweise angehören wollen, durch die Auswahl spezifischer Sozialisationskontakte, durch das Mitgliedwerden in selbstgewählten Kulturen, insbesondere musikalischen Jugendkulturen, wobei sie sich die gewählte Symbolwelt aneignen, [und] durch die Konstruktion von Identität durch die (zeitweilige) Übernahme eines bestimmten Lebensstils (Müller u. a. 2002, S. 14 f.).

Im Zeitalter der »digitalen Mediamorphose«<sup>1</sup> haben sich *Massenmedien* (z. B. Videoclips, Werbung, TV, Internet, Computerspiele, Musik, Social Media-Anwendungen wie Facebook) zu einer mächtigen Sozialisationsinstanz entwickelt.<sup>2</sup> Nicht umsonst werden die heute Jungen (Jahrgang 1981 bis 2000) wahlweise als »Generation M« (M für »Medien«, vgl. Roberts u. a. 2005), »The Net-Generation« (vgl. Tapscott 1998) oder als »digital natives« (vgl. Prensky 2001) beschrieben. In der Konsequenz verbringen Kinder und Jugendliche heute wieder mehr Zeit zu Hause und haben sich aus öffentlichen Räumen zurückgezogen (vgl. Livingstone 2002): Trafen sich Heranwachsende wenige Jahrzehnte zuvor häufig auf der Straße, in Milchbars, Cafés, Parks oder Einkaufszentren, um dort gemeinsam »abzuhängen«, miteinander zu kommunizieren, zusammen Musik zu hören etc., gehen sie diesen Aktivitäten heute von ihren Zimmern aus via virtueller Netzwerke nach. Getan wird hier wie da recht Ähnliches: Freundschaften werden geschlossen, über ästhetische Codes werden Zugehörigkeiten, aber auch Abgrenzungen signalisiert, Identitäten werden spielerisch erprobt, Regeln und Normen ausgehandelt, wobei dies alles in Räumen stattfindet, in denen Jugendliche weitgehend unabhängig und unbehelligt von Erwachsenen-Meinungen agieren können.

Die Meinungen darüber, ob neue Medien im Sozialisationsprozess Heranwachsender eine eher positive Rolle spielen oder primär negative Effekte haben, sind nach wie vor kontrovers. Manche Forscher/innen betonen die Möglichkeit der kreativen, aktiven Teilhabe und des informellen Lernens durch neue Medien, wodurch Kinder und Jugendliche zu selbständigen, mündigen, demokratischen Bürger/-inne/n erzogen würden (vgl. z. B. Giddens 1991, Dahlberg 2001). Andere Expert/-inn/en stellen eher behauptete negative Effekte wie Vereinzelungs-/Isolationserfahrungen durch hohen Medienkonsum, zunehmenden Werteverlust, Konzentrationsschwierigkeiten, Förderung von Egozentrismus und asozialem

1 Begriff und Konzept der »Mediamorphose« gehen auf den Wiener Musiksoziologen Kurt Blaukopf zurück und wurden von Alfred Smudits theoretisch weiterentwickelt. Das Modell beschreibt den umfassenden Wandel von musikalischer/kultureller Kommunikation durch neue (technische) Medien, zum Beispiel durch die Erfindung des Computers und des Internets in der »digitalen Mediamorphose«. Bei einer »Mediamorphose« sind *alle* Ebenen der musikalischen/kulturellen Kommunikation von grundlegenden Veränderungen betroffen: die Produktionsebene ebenso wie die Distributions- und Rezeptionsebene. Ferner erzwingen Mediamorphosen rechtliche Anpassungen (Stichwort: Medien-/Urheberrecht), transformieren Berufsbilder und wirken sich auf Wertzuschreibungen an musikalische/kulturelle Phänomene aus (vgl. Smudits 2007).

2 Einen guten Überblick über »internetbasiertes Socializing« bietet Zemmels 2012.

Benehmen in den Vordergrund, wobei oft direkte Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen Medienkonsumverhalten und Handlungsweisen hergestellt werden. Sonia Livingstone (2002) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich nicht nur die Massenmedien ständig wandeln, sondern mit ihnen auch die Menschen, die mit ihnen umgehen. Menschen und Medien stehen demnach in einem wechselseitigen Konstituierungsverhältnis. Dass der Fokus in wissenschaftlichen Untersuchungen bisher recht einseitig auf der Frage liegt, was Medien mit Kindern machen, anstatt zu hinterfragen, was Kinder mit Medien machen, wird daher von Jan Heim u. a. (2007) zu Recht kritisiert.

### 3. Musikalische Sozialisation

Der Begriff der musikalischen Sozialisation betrifft nach Hans Neuhoff und Helga de la Motte-Haber nun speziell

die Entstehung und Entwicklung musikbezogener Erlebensweisen, Handlungsformen und Kompetenzen. Wichtige Ergebnisse und Aspekte musikalischer Sozialisation sind der Musikgeschmack und die musikalischen Urteilsbildungen einer Person (einschließlich Abneigungen), ihre Hörweisen und Nutzungsgewohnheiten, Meinungen und Einstellungen zur Musik und musikbezogenen Sachverhalten, vorhandene und nicht vorhandene praktische Kompetenzen, schließlich, aus dem Zusammenwirken dieser Elemente, die Bedeutung von Musik für die Identität einer Person. (Neuhoff/de la Motte-Haber 2007, S. 390)

Dabei konstatieren die beiden Forscher ein eher »geringes Interesse an einer institutionell verankerten Regulierung der musikalischen Sozialisation« (ebd.) im deutschsprachigen Raum, was angesichts der heutigen Allgegenwärtigkeit von Musik und vor dem Hintergrund, dass Musik von vielen Menschen als unverzichtbarer Bestandteil ihres Lebens eingeschätzt wird, paradox erscheint. Musikalische Sozialisation findet gegenwärtig primär im privaten Bereich und jenseits öffentlicher Institutionen statt. Ob und wie ein Kind musikalisch gefördert wird, bleibt nach Neuhoff und de la Motte-Haber weitgehend den Eltern überlassen und hänge maßgeblich von den finanziellen Ressourcen ab, die einer Familie zur Verfügung stehen.

Die *musikalischen Sozialisationsinstanzen* sind weitgehend deckungsgleich mit den in Abschnitt 2 angeführten allgemeinen Sozialisationsinstanzen, wobei der *Familie* vor allem in der frühesten Kindheit eine bedeutende Position im musikalischen Sozialisationsprozess zukommt: Werden gemeinsam Kinderlieder gesungen? Spielen die Eltern und/oder Geschwister Musikinstrumente? Sind Musikinstrumente im Haushalt vorhanden? Welche Musikrichtungen hören Eltern und eventuell Geschwister und sind damit für ein Kind zugänglich? Ist Musikunterricht für die Familie leistbar?

Mit fortschreitendem Alter erlangen vor allem *juvenile Gesellungsgebilde* und *neue Medien* für die musikalische Sozialisation von Jugendlichen hohe Bedeutung, was impliziert, dass sich die musikalische Sozialisation von Heranwachsenden meist im Rahmen von *Selbstsozialisation* vollzieht.

Laut dem bereits eingangs erwähnten *Sechsten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend bezeichnen

sich mehr als drei Viertel der in Österreich lebenden 11- bis 29-Jährigen einer »informellen Gemeinschaft oder Szene« (Bmwfj 2011, S. 73) zugehörig. Im Unterschied zu Peergroups und Cliques fokussieren Jugendkulturen und Szenen jeweils auf ein spezifisches Thema, auf das die Aktivitäten der dort involvierten Menschen gerichtet sind. So stehen in manchen Szenen körperliche Praktiken im Mittelpunkt (z. B. in der Skater- oder der Sportkletterer-Szene), in anderen sind politische Überzeugungen dominant (z. B. in der Antifa-, der Vegan- oder der rechtsextremen Szene), in wieder anderen Gemeinschaften – den sogenannten »Musik-Szenen« – bilden bestimmte Formen populärer Musik das konstituierende Moment (z. B. Techno- oder Heavy Metal-Szene). In Österreich belegen derzeit Sport-Szenen klar die vorderen Ränge (z. B. Fußballfans, Snowboard-Szene etc.), unter den Musik-Szenen stellt die »Metaller/ Rocker«-Szene die quantitativ größte Einheit dar, gefolgt von der »House«- und der »Hip Hop«-Szene (vgl. ebd., S. 72).

Die Erfindung und massenhafte Durchsetzung des Computers und Internets haben die musikalische Praxis grundlegend verändert. Im Zeitalter der digitalen Mediamorphose findet die kulturelle Kommunikation verstärkt mittels *elektronischer Medien* statt, die Möglichkeiten des Umgangs mit Musik haben sich vervielfältigt. Dies betrifft die Herstellung von Musik ebenso wie ihre Aneignung und Verbreitung und wirkt sich unter anderem auf die musikalische Form selbst aus wie auch auf den Wert, der Musik beigemessen wird. Der Computer mutiert zum Musikinstrument, Techniken wie Sampling und Montage lassen neue musikalische Ausdrucksformen entstehen, Musikschaffende erreichen via YouTube ein potentielles Millionenpublikum und vernetzen sich via MySpace und Facebook. Musikvideospiele wie »Guitar Hero« bieten Autodidakten alternative Zugänge zur Musik jenseits etablierter Institutionen an, Musik ist ständig, überall und unkompliziert verfügbar und mutiert derzeit durch Streaming-Anbieter wie Spotify verstärkt zur Dienstleistung (»leihen statt besitzen«), fragmentierter Konsum wird begünstigt und der Schutz musikalischer Urheberschaft zunehmend schwieriger. Wie eine aktuelle, repräsentative Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest mit Jugendlichen in Deutschland im Alter zwischen zwölf und 19 zeigt, besitzen 96 Prozent der Befragten ein eigenes Handy bzw. ein Smartphone, wobei dieses vor allem auch als Musikabspielgerät genutzt wird: »Mit dem Handy Musik hören« stellt für die Teilnehmer/innen nach »SMS schicken/bekommen« und »angerufen werden/anrufen« die dritt wichtigste Funktion von Handys bzw. Smartphones dar (vgl. mpfs 2012, S. 55 f.) und unterstreicht erneut die enorme Relevanz, die Musik für Jugendliche besitzt.

Thomas Münch führt die hohe Bedeutsamkeit von Musik im Jugendalter darauf zurück, dass Musik Heranwachsenden dabei helfen kann, spezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die im Sozialisationsprozess anfallen (vgl. Münch 2002, S. 70 ff.). So spiele Musik bei der Entwicklung sozialer Bindefähigkeiten und dem Aufbau von Freundschaftsbeziehungen insofern eine wichtige Rolle, als dass sie Jugendliche über die gemeinsame Begeisterung für eine/n Künstler/in, eine Band oder Musikrichtung miteinander verbinde. Eventuell werden hierdurch gemeinsame Aktivitäten angeregt, etwa eine Band oder einen Fan-Club zu gründen,

gemeinsam Konzerte zu besuchen oder sich einer Jugendkultur oder Szene anzuschließen. Auf diese Weise unterstütze Musik die Peer-Gruppen-Integration. Die Ausbildung eines eigenen Musikgeschmacks ver helfe den Heranwachsenden außerdem zu früher Selbständigkeit und Autonomie gegenüber dem Elternhaus.<sup>3</sup> Darüber hinaus können Mitglieder von Jugendkulturen oder Musiker/innen laut Münch Vorlagen für mögliche Identitätswürfe bilden und auf diese Weise zur Ausbildung und Entwicklung einer eigenen Identität ebenso beitragen wie zu einer Lebensstilorientierung. Als ein zutiefst sinnliches Phänomen vermittele Musik außerdem extensive Körpererfahrungen und erlaube es Jugendlichen auf diese Weise, ihren sich mit der Pubertät stark verändernden Körper besser kennen und mit ihm umgehen zu lernen. Durch die Auseinandersetzung mit Songtexten werde ferner nicht nur die Ausbildung einer politischen Orientierung gefördert, sondern auch der Erwerb von Englischkenntnissen, die für das spätere Berufsleben von Belang sein können. Michaela Pfadenhauer hat in ihrer Auseinandersetzung mit der Selbstsozialisation Jugendlicher in Musik-Szenen herausgearbeitet, dass dort über Do-it-yourself-Praktiken Wissensbestände, Kompetenzen und Netzwerke aufgebaut werden, die zwar zunächst nur innerhalb dieser Gemeinschaften Relevanz besitzen, später aber teilweise in die berufliche oder die Alltagswelt transferiert werden können<sup>4</sup>: Eine Veranstaltung zu organisieren, kompetent Interviews mit bekannten Persönlichkeiten zu führen, mit anderen Menschen an einem Projekt fruchtbar zusammenzuarbeiten, über musikpraktische Kenntnisse zu verfügen etc. seien Kompetenzen, die zwar nicht formal zertifiziert seien, später aber für die Berufswelt bedeutsam werden könnten. Insofern seien Szenen als Lernorte anzusehen (vgl. Pfadenhauer 2011).

#### 4. Musikgeschmack: Wer hört was und warum?

Kinder legen bis zu einem bestimmten Alter eine ausgesprochene Offenheit und Toleranz für unterschiedlichste Musikformen an den Tag, auch für unkonventionelle Musiken. Diese Toleranz schwindet mit zunehmendem Kindesalter. David J. Hargreaves prägte 1982 den Begriff »Open-earedness« (»Offenohrigkeit«) für diese Beobachtung. Marco Lehmann und Reinhard Kopiez prüften diese im Jahr 2005 in einer Studie mit 186 Grundschulkindern (Klassen 1 bis 4) aus Hannover und stellten fest, dass »zwischen der ersten und der zweiten Klassenstufe von einer [signifi-

3 Hier ist ergänzend anzumerken, dass sich die Abgrenzungsbestrebungen von Jugendlichen heute allerdings immer weniger gegen die eigenen Eltern oder die Gesellschaft richten als vielmehr gegen andere Jugendliche und jugendliche Gruppierungen (vgl. Gebhardt o. J.).

4 John Fiske (1992) spricht in Anlehnung an Pierre Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals vom Erwerb »populärkulturellen Kapitals«, das in Peergroups und/oder Sub-/Jugendkulturen soziale Anerkennung verschaffe und spezifische Kompetenzen vermittele. Sarah Thornton (1996) spricht im gleichen Zusammenhang von »subkulturellem Kapital«. Dieses folge der gleichen Logik wie das kulturelle Kapital, sei in seiner Relevanz aber auf den jugendkulturellen Kontext beschränkt. Anders als etwa Pfadenhauer misst Thornton dem subkulturellen Kapital allein symbolischen Wert zu, für den Alltag habe es kaum Bedeutung.

kanten] Abnahme der Offenohrigkeit gesprochen werden« kann (Lehmann/Kopiez 2011, S. 42). Wie aber kommt es, dass Menschen nach Verlust der »Offenohrigkeit« unterschiedliche Musikgeschmäcker ausbilden? Warum ist dem einen lieb und teuer, was dem anderen verhasst ist? Wie frei sind wir in der Wahl unseres Musikgeschmacks? Welche Rolle spielen hierbei Sozialisationsinstanzen und gesellschaftliche Strukturen?

*Doing music* ist zunächst immer auch *doing gender*. Indem sich Menschen bestimmten Musikstilen, Künstler/inne/n oder Musik-Szenen zuordnen, indem sie gewisse Musikinstrumente bevorzugen und andere ablehnen, auf welche Art sie ein solches erlernen, oder wenn sie sich in, mit und durch Musik körperlich inszenieren (auf der Bühne, auf Plattencovern, in Musikvideos, im Tanz), dann verorten sie sich damit immer auch als Geschlechtswesen im sozialen Raum und stellen ihre Geschlechtsidentität zur Schau. Für John Shepherd stellt »westliche« Musik ein Betätigungsfeld dar, das von hegemonialen männlichen Konzepten durchdrungen ist – dies gelte auch für das Musikschaffen von Frauen, da dieses zumeist an männlichen Vorgaben orientiert sei (vgl. Shepherd 1987). In der populären Musikproduktion sind Frauen nach wie vor stark unterrepräsentiert, häufig beschränkt sich ihre Rolle auf die der Sängerin. Gründe hierfür sind unter anderem darin zu sehen, dass Mädchen die für den Bereich der populären Musik relevanten Musikinstrumente nicht oder erst sehr viel später erlernen als Jungen und sich Musikinstrumente seltener spielerisch-autodidaktisch aneignen. Durch den niedrigen Frauenanteil im populären Musikbereich fehlt es ferner an weiblichen Leitfiguren und Förderpersonen, entsprechend bleiben Frauen von relevanten sozialen Netzwerken, die stark männlich dominiert sind und deren Zugang Männer regeln, häufig ausgeschlossen.

In der Musikaneignung sind geschlechtsspezifische Unterschiede empirisch nachweisbar, allerdings sind diese weniger stark ausgeprägt, als häufig angenommen wird (vgl. Behne 1997, S. 348f.). Wenn Frauen oft eher mit »weichen«, eingängigen Musikstilen in Verbindung gebracht werden, Männer hingegen mit »harten«, nonkonformen Musikformen assoziiert werden, verweist dies auf die Wirkmächtigkeit von Geschlechtsrollen-Stereotypen, die im Rahmen geschlechtsspezifischer Sozialisation erlernt und im alltäglichen Handeln reproduziert werden.

Neben geschlechtsspezifischen Aspekten ist in der Soziologie vor allem die soziale Herkunft als Parameter kultureller Geschmacksbildung umfassend diskutiert worden. In seiner Analyse der französischen Gesellschaft der 1960er-Jahre geht Pierre Bourdieu von engen Interdependenzen zwischen kulturellen (und damit auch musikalischen) Vorlieben einerseits und sozialen Schichtzugehörigkeiten andererseits aus. Geschmäcker dienen nicht nur dazu, soziale Unterschiede zum Ausdruck zu bringen, sondern über sie werde auch soziale Ungleichheit perpetuiert, reproduziert und damit aufrechterhalten – Geschmack klassifiziert. Unterschiedliche soziale Schichten verfügten über unterschiedliche kulturelle Kompetenzen, wobei Bourdieu darunter die Fähigkeit versteht, ein Kunstwerk adäquat zu entziffern (vgl. Bourdieu 1987, S. 19).

Das Erlernen der entsprechenden »Codes«, die nötig sind, um ein kulturelles Produkt – etwa ein Musikstück – adäquat deuten zu können, ist nach Bourdieu eng

an das jeweilige Herkunftsmilieu gebunden, wobei vor allem im Zuge der familiären Sozialisation die entsprechenden Kodierungs- und Dekodierungsmechanismen inkorporiert würden.

Da, wie weiter oben ausgeführt, die Familie als prägende Sozialisationsinstanz in postmodernen Gesellschaften merklich an Einfluss verloren hat, ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche heute vor allem im Umgang mit neuen Medien sowie in Gleichaltrigen-Gruppen, Jugendkulturen und Szenen und damit weitgehend im Rahmen von Selbstsozialisation die kulturellen Kompetenzen erlernen, die für den Umgang mit Musik und die Ausbildung des persönlichen Musikgeschmacks bedeutsam sind. Nichtsdestotrotz ist Bourdieu insofern zuzustimmen, als dass er herausstellt, dass das Verstehen von Kunst im Allgemeinen und Musik im Speziellen eben nicht selbstverständlich, voraussetzungslos und universal ist, sondern dass es sich hierbei um einen höchst diskursiven und kulturabhängigen Prozess handelt. *Wie* gedeutet wird, d. h. welche Bedeutungen ein Mensch einer Musik zu- und einschreibt, hängt von einem ganzen Bündel unterschiedlicher Faktoren ab (z. B. sozialer, kultureller und situativer Kontext, individuelle Dispositionen), wobei dieses Faktoren-Netzwerk selbst instabil und an den jeweiligen historischen Kontext gebunden ist. Selbst innerhalb einer Kultur oder Gesellschaft gibt es keine dauerhaft feststehenden Bedeutungen, sondern lediglich verfestigte Bedeutungsmuster, die stetig neu verhandelt werden, so auch in Peergroups, Jugendkulturen und Szenen. Der jeweilige kulturelle Kontext ist damit genau in den Blick zu nehmen, es soll verstanden werden, auf welche Weise in einer Gemeinschaft mit Musik umgegangen wird.

Musik ist zugleich ein Mittel der sozialen Exklusion als auch der Inklusion, über den sich Individuen und Gruppen im sozialen Raum verorten können: Musik zeigt an, wer oder was Menschen sein wollen – welcher sozialen Gruppe sie angehören wollen –, vor allem aber auch: Wer oder was sie nicht sein wollen (vgl. Adorno 1975, S. 73). Mit Hilfe des Musikgeschmacks lässt sich der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe signalisieren, wobei Musik den Gruppenzusammenhang stärken und zur Ausbildung einer Gruppenidentität beitragen kann. Gleichzeitig erlaubt sie eine Distinktion nach außen, eine Abgrenzung von »den andere«, von Personen oder Gruppen, denen man nicht angehören will. Insofern sagt die Zuordnung eines Menschen zu bestimmten Musikstilen weniger aus »So bin ich!« als vielmehr »So will ich sein und wahrgenommen werden!«

In den letzten Jahren ist innerhalb der internationalen Kultursoziologie die sogenannte »Allesfresser-Hypothese« intensiv diskutiert worden, die durch die digitale Mediamorphose begünstigt wird. Richard Peterson und Albert Simkus veröffentlichten Anfang der 1990er-Jahre empirische Daten, die belegen, dass sich statushohe Personen in den USA heute durch einen breit gefächerten Musikgeschmack auszeichnen (sogenannte »omnivores«, »Allesfresser«), während statusniedrigere Personen sich auf einige wenige Musikrichtungen fixieren (sogenannte »univores«, vgl. Peterson/Simkus 1992). Unterscheidungen zwischen kulturellen Stilen (»high« versus »low culture« bzw. E- versus U-Musik) verlören an Bedeutung. Michael Parzer verweist darauf, dass kulturelle Allesfresserei und eine von der sozia-

len Oberschicht offensichtlich zur Schau gestellte Toleranz nicht zwangsläufig auf die Überwindung der Kopplung zwischen Geschmack und sozialer Position hindeuten. Die Erweiterung des legitimen Geschmacksspektrums lasse sich auch als ein »neues Mittel sozialer Exklusion« deuten: Distinktionsgewinne werden »nicht mehr durch die demonstrative Distanz zur Popularkultur gezogen, sondern vielmehr durch einen möglichst breit gefächerten Geschmack« (Parzer 2010, S. 167). Im Zeitalter des »Netzwerkkapitalismus«, in dem Kompetenzen wie Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Offenheit, Neugier und Kommunikationsvermögen gefragt seien, könne musikalische/kulturelle Allesfresserei den Zugang zu sozialen Netzwerken erleichtern und stelle damit »eine effektive Ressource dar, die strategisch zum Aufbau insbesondere heterogener sozialer Verbindungen genutzt werden kann und dabei gleichzeitig zur Legitimation und Verschleierung sozialer Ungleichheit beiträgt« (ebd.).

Hans Neuhoff hat die Allesfresser-Hypothese an deutschen Konzertbesuchern überprüft (vgl. Neuhoff 2001) und fand für diese keine Bestätigung. Neben Unterschieden in der Operationalisierung, dem Prüfverfahren und der Art der Stichprobe führt Neuhoff sein abweichendes Ergebnis auch auf kulturelle Unterschiede zwischen den USA und Deutschland zurück. Hierin zeigt sich erneut, wie bedeutsam die Berücksichtigung des jeweiligen kulturellen Kontexts ist, wenn über den Umgang von Menschen mit Musik nachgedacht wird.

## Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (1975): Ideen zur Musiksoziologie [1958]. In: Kneif, Tibor (Hg.): *Texte zur Musiksoziologie*. Köln: Arno Volk, S. 67–77.
- ALBERT, MATHIAS; HURRELMANN, KLAUS; QUENZEL, GUDRUN; TNS INFRATEST SOZIALFORSCHUNG (Hg., 2010): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- BEHNE, KLAUS-ERNST (1997): Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, S. 339–353.
- BMWF/BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT, FAMILIE UND JUGEND (Hg., 2011): 6. *Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. Wien. Online: [http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster\\_Jugendbericht\\_Teil\\_A\\_B.pdf](http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster_Jugendbericht_Teil_A_B.pdf) [Zugriff: 25.3.2013].
- BOURDIEU, PIERRE (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DAHLBERG, LINCOLN (2001): Democracy via cyberspace. In: *New media & Society*, Vol. 3, No. 2, S. 157–177.
- DOLLASE, RAINER (1997): Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In: Baacke, Dieter (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 341–368.
- FISKE, JOHN (1992): The Cultural Economy of Fandom. In: Lewis, Lisa A. (Hg.): *The Adoring Audience. Fan Culture and Popular Media*. London-New York: Routledge, S. 30–49.
- GEBHARDT, WINFRIED (o. J.): *Jugendkultur, Jugendsubkultur, Jugendszene. Zur Soziologie juveniler Vergemeinschaftung*. Online: [http://www.uni-koblenz.de/~instso/gebhardt/sose\\_06/seminarmaterialial\\_ss\\_2006/jugendkulturen\\_.pdf](http://www.uni-koblenz.de/~instso/gebhardt/sose_06/seminarmaterialial_ss_2006/jugendkulturen_.pdf) [Zugriff: 26.3.2013].
- GEULEN, DIETER (2001): Sozialisation. In: Joas, Hans (Hg.): *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt/M.: Campus, S. 123–144.
- GIDDENS, ANTHONY (1991): *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Palo Alto: Stanford University Press.

- HEIM, JAN; BRANDTZÆG, PETTER B.; HERTZBERG KAARE, BIRGI; ENDESTAD, TOR; TORGENSEN, LEILA (2007): Children's usage of media technologies and psychosocial factors. In: *New Media & Society*, Vol. 9, No. 3, S. 425–454.
- LEHMANN, MARCO; KOPIEZ, REINHARD (2011): Der Musikgeschmack im Grundschulalter – Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerjahn, Claudia; Höge, Holger (Hg.): *Musikpsychologie – Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation*. Bd. 21. Göttingen: Hogrefe, S. 30–55.
- LIVINGSTONE, SONIA (2002): *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. London-Thousand Oaks: Sage.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBAND SÜDWEST (2012): *JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Online: [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012\\_Endversion.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf) [Zugriff: 24.4.2013].
- MÜLLER, RENATE; GLOGNER, PATRICK; RHEIN, STEFANIE; HEIM, JENS (2002): Zum sozialen Gebrauch von Musik und Medien durch Jugendliche. In: Dies. (Hg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim-München: Juventa, S. 9–26.
- MÜNCH, THOMAS (2002): Musik, Medien und Entwicklung im Kindesalter. In: Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (Hg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim-München: Juventa, S. 70–83.
- NEUHOFF, HANS (2001): Wandlungsprozesse elitärer und populärer Geschmackskultur? Die »Allesfresser-Hypothese« im Ländervergleich USA/Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 53, H. 4, S. 751–772.
- NEUHOFF, HANS; LA MOTTE-HABER, HELGA DE (2007): Musikalische Sozialisation. In: La Motte-Haber, Helga de; Neuhoff, Hans (Hg.): *Musiksoziologie. Handbuch der systematischen Musikwissenschaft*, Bd. 4. Laaber: Laaber, S. 389–417.
- PARZER, MICHAEL (2010): Leben mit Pop. Kulturelle Allesfresserei im Netzwerkkapitalismus. In: Neckel, Sighard (Hg.): *Kapitalistischer Realismus. Von der Kunstaktion zur Gesellschaftskritik*. Frankfurt-New York: Campus, S. 165–183.
- PETERSON, RICHARD A.; SIMKUS, ALBERT (1992): How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In: Lamont, Michèle; Fournier, Marcel (Hg.): *Cultivating differences. Symbolic boundaries and the making of inequality*. Chicago-London: The University of Chicago Press, S. 152–186.
- PEUCKERT, RÜDIGER; SCHERR, ALBERT (102010): Sozialisation. In: Kopp, Johannes; Schäfers, Bernhard (Hg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 268–272.
- PFADENHAUER, MICHAELA (2011): Lernort Techno-Szene. Über Kompetenzentwicklung in Jugend-szenen. In: Reitsamer, Rosa; Fichna, Wolfgang (Hg.): *»They Say I'm Different...«*. Populärmusik, Szenen und ihre Akteur\_innen. Wien: Löcker, S. 195–207.
- PRENSKY, MARC (2001): Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5, S. 1–6.
- ROBERTS, DONALD F.; FOEHR, ULLA G.; RIDEOUT, VICTORIA (2005): *Generation M. Media in the lives of 8-18 year-olds*. Washington/DC: Kaiser Family Foundation.
- SHEPHERD, JOHN (1987): Music and male hegemony. In: Leppert, Richard; McClary, Susan (Hg.): *Music and Society. The politics of composition, performance, and reception*. Cambridge: Cambridge University press, S. 151–172.
- SMUDITS, ALFRED (2007): Wandlungsprozesse der Musikkultur. In: La Motte-Haber, Helga de; Neuhoff, Hans (Hg.): *Musiksoziologie. Handbuch der systematischen Musikwissenschaft*, Bd. 4. Laaber: Laaber.
- TAPSCOTT, DON (1998): *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- THORNTON, SARAH (1996): *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Middletown: Wesleyan University Press.
- ZEMMELS, DAVID R. (2012): Youth and New Media. Studying Identity and Meaning in an Evolving Media Environment. In: *Communication Research Trends*, Vol. 31, No. 4, S. 4–22.
- ZINNECKER, JÜRGEN (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 20, Nr. 3, S. 272–290.

Dietmar Pickl

# Musik hören

## Ein klangliches Kaleidoskop

»Alles was ich über die Methode weiß ist dies, dass ich manchmal, wenn ich nicht arbeite, denke, ich wüsste etwas, aber wenn ich arbeite, ist es ganz klar, dass ich nichts weiß.« (Cage 1995, S. 34) John Cage beschließt seinen »Vortrag über nichts« mit diesem aporetischen Satz und überlässt die LeserInnen ihrer Ratlosigkeit, darin Augustinus ähnlich, der behauptet, er wisse, was Zeit sei, wenn er nicht danach gefragt würde, würde er aber gefragt, wisse er es nicht.

Was hören wir, wenn wir Musik hören? Was sagt uns Musik, was drückt sie aus? Was braucht es, um Musik zu verstehen? Wie viel musikalisches Wissen müssen wir haben, um über Musik reden, Musik beschreiben zu können? Oder genügt einfach ein offenes, neugieriges Ohr? Woran rührt Musik? An unser Gemüt, unseren Verstand?

Der Aufsatz versucht einigen dieser Fragen nachzugehen. Mit unterschiedlichen Ergebnissen, je nach Schwerpunktsetzung und inhaltlicher Ausrichtung. Endgültige Antworten sollen nicht erwartet werden. Was Musik ist, sein kann, bestimmt immer (auch) das Subjekt.

Ein jeder	hat ein Lied	
das gar kein	Lied	ist:
es ist ein Vorgang	des Singens	
und wenn du singst	,	
bist du	wo du bist	.

(Cage 1995, S. 34)

## 1. Musik und Sprache

Vielfältig sind die Analogien zwischen Musik und Sprache. Der Hamburger Komponist und Musiktheoretiker Johann Mattheson (1681–1764) spricht in seinem Werk *Der Vollkommene Capellmeister* 1739 davon, dass »die Instrumental-Music nichts anderes ist als eine Ton-Sprache oder Klang-Rede« (zit. nach Faltin 1981, S. 32). *Musik als Klangrede* ist auch der Titel eines Buches von Nikolaus Harnoncourt. Mehr dazu später.

Auch Alltagssprachlich sind die Verknüpfungen zahlreich. Der »gute Ton«, die »Unstimmigkeiten«, »harmonische Verhältnisse«, »Dissonanzen« innerhalb von Gruppen beschreiben allesamt auch nichtmusikalische Phänomene. Dass zwei Instrumente einen Dialog führen, im Quartett die vier Streicher miteinander kommunizieren, verweist auf sprachliche Funktionen.

Vorab gilt es festzustellen, *wie* wir Sprache definieren. Im *engen* Sinn ist Sprache das, was wir mit Wortsprache und deren Funktionen verbinden: Sprache als Zeichensysteme, denen Bedeutungen zugeordnet werden können, Sprache als Informations- und Kommunikationsmittel, Sprache als Denkform und Erkenntnisinstrument. Es ist evident, dass Musik einer solchen engen Definition von Sprache nicht entsprechen kann.

In einer umfassenderen, *weiten* Definition ist Sprache die Gesamtheit aller wahrnehmbaren Handlungen, Kommunikationsformen und Verhaltensweisen: Gestik, Mimik, Körpersprache, Tonfall, Lachen, Seufzen, selbst Schweigen (besonders das sogenannte »beredete« Schweigen), somit jegliches intendierte und auch absichtlose Verhalten in der Kommunikation, das demnach Botschaften beinhalten kann, die zu rezipieren dem Empfänger obliegt, auch auf die Gefahr hin, dass es oftmals zu ganz unterschiedlichen Interpretationen der Botschaften kommt – häufig Anlass für Missverständnisse. Paul Watzlawick bringt das auf den Punkt, wenn er formuliert: »Man kann sich nicht *nicht* verhalten.« (Watzlawick u. a. 1990, S. 51) In einem solchen weiten Verständnis von Sprache hat dann wohl auch Musik als eine spezielle Kommunikationsform Platz: Das Hören von Musik ist eben eine Verhaltensweise unter vielen. Will man das akzeptieren, stellt sich jedoch die Frage, was das Spezielle an der musikalischen Kommunikation ist? Faltin verweist in diesem Zusammenhang auf die verschiedene Codierung (»Code« meint das gleiche wie »Sprache«) von Gedanken.

Eine Sprache ist immer Sprache von Gedanken, weil sie nur dadurch Sprache ist, dass sie Gedanken artikuliert. [...] Musikalische Gedanken, d. h. Gedanken, die durch Musik artikuliert werden, sind Produkte der individuellen Phantasie des Künstlers. [...] Der wie eine Tautologie anmutende Satz, Musik vermittele sich selbst, meint indessen, dass Musik keine fremden, sondern musikalische Gedanken vermittelt, Gedanke, die nur in ihr und nicht anders artikuliert werden können. Es muss einfach eine Idee geben, wie die ungestaltete Klangmasse Gestalt, d. h. Form erlangt. Und diese Gestalt ist nichts anderes als die hörbar gemachte Idee. Musik ist also die Idee selbst, die im musikalischen Vorgang zum Erscheinen gebracht wurde. Sie kann nicht ohne Bedeutung sein, weil sie notwendig die Bedeutung der ästhetischen Idee in sich hat, die in ihr tönt. (Faltin 1981, S. 37 f.)

Diese Bedeutung können wir auch mit dem *Sinn* von Musik gleichsetzen. Eggebrecht sieht den Sinn einer Musik in ihrer Formung und versteht darunter »das Gefüge aus den die Musik konstituierenden Substanzen, angefangen von der ersten Ton- und Klangfolge bis hin zur Form des Ganzen« (Eggebrecht 1995, S. 28). Um diesen Sinn zu erfassen, bedarf es des *ästhetischen Verstehens*, das selbst begriffslos ist (d. h. ohne musikalische Termini wie Oktave, Dreiklang, Dissonanz etc. auskommt), der Muttersprache vergleichbar, die wir sprechen und verstehen, ohne deren Grammatik und syntaktische Regeln zu reflektieren. Es ist die Vertrautheit dieser Musiksprache, die wir uns in meist unbewussten Lernprozessen angeeignet haben. »Darin entspricht das ästhetische Verstehen dem grundsätzlichen Dasein der Musik, die als reine Musik (Musik an und für sich) alles, was sie ist und ausdrückt, ins Klingende versinnlicht und in dieser Versinnlichung gänzlich dem ästhetischen Bereich zugehört, das heißt an die *aísthesis*, die Empfindung, das Innwerden durch die Sinne sich wendet.« (Ebd., S. 23)

Will man im ästhetischen Verstehen nicht verharren, sondern fortschreiten zu einem erkennenden Verstehen, dem es dann möglich ist, über Gehörtes zu sprechen, ist es notwendig, Musik als Objekt des Verstehens zum Inhalt musikalischer Erziehung zu machen. Noch nie stand so viel Musik zur Verfügung wie heute, noch nie war es so leicht, sich Musik anzueignen. Gleichzeitig ist der Stellenwert musikalischer Erziehung im Rahmen gesellschaftlicher Sozialisation sehr niedrig. Sieht man von den Fachschulen (von Musikschule, über Konservatorium bis zur Musikuniversität) ab, fristen viele SchülerInnen das Leben von musikalischen AnalphabetInnen. Allerdings bewirkt das Sprechen über Musik ein Abgehen von der ästhetischen Totalität.

Zum einen kann es stets nur selektiv verfahren: Es kann immer nur Einzelnes, Ausgewähltes, Perspektivisches zur Sprache bringen, niemals das Ganze. Zum anderen ist das Sprechen über Musik, zumal dort, wo es nicht nur beschreibend und benennend auf das Sinngefüge gerichtet ist, sondern den Eindruck der Musik in Worte zu fassen sucht, beständig ein Sprechen aus dem Reagieren heraus, gefärbt und geleitet seitens der subjektiven Disposition. Und drittens ist das Umsetzen eines sinnlichen Eindrucks in Sprache als Akt einer Transformation, als »Finden der rechten Worte«, stets mit einer Entfernung vom ursprünglichen Eindruck verbunden, die einer Entfremdung gleichkommen kann. (Eggebrecht 1995, S. 45f.).

Diese Einschränkungen durch Transformation treffen jedoch auf sämtliche Reflexionen über Kunst zu, gelten für Literatur, Bildende Kunst, Film usw. Tun und Reden über das Tun sind eben zwei verschiedene Tätigkeiten.

Es wird manchmal die Auffassung vertreten, dass eine Anpassung an ein gemeinsames Vokabular der subjektiven Begegnung und Reflexion abträglich sei. Das mag schon sein. Umgekehrt und radikal gedacht käme eine totale Unverbindlichkeit in Sachen erkennendes Verstehen einem musikalischen Solipsismus gleich. Es würde nämlich jede musikalische Form ihren eigenen Sprachausdruck brauchen. Diesen individuellen Sprachen würde aber die Intersubjektivität fehlen, sie wären nicht diskursfähig. Dasselbe würde geschehen, wie Faltin anmerkt, wenn man versuchen wollte, jedes ästhetische Zeichen in die Wortsprache zu übersetzen:

»Es ist nicht möglich, die nicht begrifflichen Bedeutungen in einen begrifflichen Code zu ›übersetzen‹. Ästhetische Codes sind ›Sprachen‹ sui generis.« (Faltin 1981, S. 44 f.)

## 2. Musik und Affekt

### 2.1 Antike

Es scheint allgemein anerkannt zu sein, dass Musik bei den ZuhörerInnen Gefühle anspricht, diese auslöst oder steigert. Wir werden durch Musik in Stimmung gebracht, werden durch Musik eingestimmt, Musik fungiert gleichsam als Medium kollektiver Gleichschaltung von Affekten. Das gilt für das Rockkonzert in gleicher Weise wie für die Balleröffnung, das Vorspiel in der Oper oder das Absingen von Nationalhymnen. Die Musik gibt die emotionale Grundausrichtung an, vermittelt eine je unterschiedliche Atmosphäre. Wie ist es erklärbar, dass durch Klang – demnach durch ein physikalisches Phänomen – psychische Bereiche des Menschen affiziert werden?

Das Verhältnis von Musik und deren Wirkung beherrscht die Literatur von der Antike an. Im Orpheus-Mythos wird die besänftigende Wirkung von Musik erzählt, der sich selbst wilde Tiere nicht entziehen können. Der Rausch, die Ekstase, das Zerstörerische ist im Gefolge des Dionysos zu finden, sein Instrumentarium besteht aus dem Aulos (Flöte) und Rasseln. Platon hat sich in vielen seiner Dialoge mit der Musik auseinandergesetzt und kommt zu recht unterschiedlichen Einschätzungen. In der *Politeia* formuliert er die Elemente von Musik: Worte, Tonart und Rhythmus, wobei sich Tonart und Rhythmus dem Text anzupassen haben. Eine Forderung, die viel später um 1600 – bei der Entwicklung der Oper – eine bedeutende Rolle spielen wird. Bei den Tonarten lässt er nur zwei gelten: die dorische und die phrygische, die eine gewaltig, die andere gemächlich (vgl. Platon 1988, *Politeia* 398c–399c).<sup>1</sup> Auch die Auswahl der Instrumente ist beschränkt. Es bleiben für die Stadt Lyra und Kithara, für die Hirten am Lande die Flöte. Reine Instrumentalmusik lehnt er ab. Die Restriktion hat den Sinn, die Erziehung der Jugend zum Schönen und Guten zu fördern. Neben dieser praktischen Seite der Musik skizziert Platon auch deren Anteil an der Wissenschaft: Musik als »sophia«.

Im *Phaidon* wird die berührende Szene kurz vor dem Tod des Sokrates geschildert, in der dieser sagt:

---

1 Die antiken Tonarten wurden als Summe zweier Tetrachorde (Viertonschritte) gebildet, und zwar zum Unterschied zu unseren Tonleitern, die ansteigen, von oben nach unten. Die einzelnen Tonarten unterschieden sich durch die verschiedenen Anordnungen der Halb- und Ganztöne. Diese Anordnung innerhalb einer Oktave ist für die Charakterisierung der zugelassenen Tonarten als *gewaltig* und *gemächlich* verantwortlich.

Es war nämlich dieses. Es ist mir oft derselbe Traum vorgekommen in dem nun vergangenen Leben, der mir bald in dieser, bald in jener Gestalt erscheinend immer dasselbe sagte: O Sokrates, sprach er, mach und treibe Musik. Und ich dachte sonst immer, nur zu dem, was ich schon tat, ermuntere er mich und treibe mich noch mehr an, wie man die Laufenden anzutreiben pflegt, so ermuntere mich auch der Traum zu dem, was ich schon tat, Musik zu machen, weil nämlich die Philosophie die vortrefflichste Musik ist und ich diese doch trieb. (Platon 1988, *Phaidon*, 60e–61a)

Wie sehr Platon die theoretische Beschäftigung der praktischen vorzieht, zeigt eine Stelle aus der *Politeia* (530e–531c), in der er sich über das Bemühen, feine Tonunterschiede wahrzunehmen, lustig macht und dem gegenüber das Verfahren anführt, durch Zahlen das Wesen der Harmonien zu beschreiben. Diese Sichtweise verweist auf Pythagoras und seinen Begriff der Harmonie. Harmonie als Übereinstimmung von Kosmos und Seele. Eine solche Musik ist demnach nicht eine der Instrumente, sondern eine erfundene *ideale* Harmonie.

Aristoteles beschäftigt sich im 8. Buch der *Politik* mit Musik. Das Buch widmet sich der Erziehung. Von den vier Fächern werden Grammatik (Lesen und Schreiben) und Zeichnen als nützliche Fertigkeiten für das Leben beschrieben, Gymnastik dient der Stärkung des männlichen Mutes. Der Zweck der Musik ist hingegen nicht so eindeutig festzumachen:

Die meisten treiben die Musik gegenwärtig zum Vergnügen, den Alten dagegen galt sie für ein Bildungsmittel, da die Natur selbst, wie schon oft gesagt, danach verlangt, nicht nur in der rechten Weise arbeiten, sondern auch würdig der Muße pflegen zu können. [...] Und so leuchtet denn ein, dass man auch für den würdigen Genuss der Muße erzogen werden und manches lernen muss. (Aristoteles 1995, *Politik 8. Buch*, 1137b–1338a)

Er geht der Frage nach, ob Musik den Charakter und die menschliche Seele beeinflussen kann:

Da es aber der Musik eigen ist, uns zu ergötzen, wie der Tugend, sich recht zu freuen, zu lieben und zu hassen, so muss man offenbar bei ihrem Betriebe nichts so sehr lernen und sich angewöhnen, als das richtige sittliche Gefühl und die Freude an tugendhaften Sitten und edlen Taten. Die Rhythmen und Melodien kommen als Abbilder dem wahren Wesen des Zornes und der Sanftmut, sowie des Mutes und der Mäßigkeit wie ihrer Gegenteile, nebst der eigentümlichen Natur der anderen ethischen Gefühle und Eigenschaften sehr nahe. Das zeigt die Erfahrung. Wir hören solche Weisen, und unser Gemüt wird umgestimmt. (Ebd., 1340a).

Bei der Auswahl der Tonarten geht Aristoteles weit über Platon hinaus: Grundsätzlich sind alle Tonarten anzuwenden, sie richten sich vor allem an die Gemütslage der Zuhörer und an verschiedene Lebensalter. In der Erziehung allerdings sollten die ethischen Tonarten mit ihren entsprechenden Melodien bevorzugt werden. In ausdrücklicher Kritik an Sokrates, der die Flöte verwirft, setzt sich Aristoteles für dieses Instrument ein, zumal die Flöte ebenfalls in der phrygischen Tonart gestimmt ist. Interessant ist der direkte Vergleich der phrygischen Tonart und deren unterschiedlicher Charakter bei Platon und Aristoteles: Wird sie bei Platon mit »bedächtigt« beschrieben, so charakterisiert sie Aristoteles: »Denn diese Weise hat dieselbe Wirkung unter den Tonarten wie die Flöte unter den Instrumenten: beide

wirken orgiastisch (berauschend) und pathetisch (die Gefühle aufregend).« (Ebd., 1342b) Die dorische Tonreihe stellt sich bei Aristoteles als die am meisten geeignete dar, da sie die Mitte zwischen den Extremen erfüllt und daher für die Erziehung der Jugend besonders geeignet ist.

## 2.2 Die Affektenlehre der Barockzeit

Die Beschäftigung mit den Affekten und ihrer Vermittlung durch Musik erlangt in der Barockzeit zentrale Bedeutung. Gioseffo Zarlino formuliert in den 1558 erschienenen *Istitutioni harmoniche*, dass die Musik die Affekte der Seele ausdrücken soll (zit. nach Eggebrecht 1996, S. 350). In der Florentiner »Camerata« der Grafen Corsi und Bardi, in der die Wiederherstellung der antiken Tragödie diskutiert wurde, wirkten u. a. Jacopo Peri (Komponist der ersten Oper *Daphne*), Vincenzo Galilei (der Vater des Galileo) und Giulio Caccini, der in der Solomadrigal- und Ariensammlung *Le Nuove Musiche* das Singen ein »in armonia favellare« (in Musik sprechen) nennt. Sein zentrales Anliegen ist das »cantare con affetto« und das »muovere l'affetto dell'animo«. Mit dem Verweis auf Platon, der das Wort vor die Musik und den Rhythmus stellte, wird versucht, dem Affektgehalt der Sprache die adäquate musikalische Unterstützung zu geben. Das führte notwendigerweise zum solistischen Gesang, der die Mehrstimmigkeit des Madrigals ablöste. Die Oper war geboren und Claudio Monteverdi ihr erster großer Meister. Um den im Text geforderten Affekt in Musik darzustellen, hat Monteverdi sogar neue, bis dahin unbekannte instrumentale Spielweisen kreiert. Er nennt diese Art des musikalischen Ausdrucks »Stile concitato« (erregter Stil). Im Laufe der Zeit hat sich sowohl im Madrigal wie in der Oper für ganz bestimmte Reizworte (gleichsam affektive Haltepunkte) ein musikalisches Figurenrepertoire gebildet (vgl. Harnoncourt 1982, S. 177 f.), was bedeutete, dass musikalische Verläufe auf eindeutige affektive Situationen verwiesen. Das ging so weit, dass die musikalische Figur auch ohne Text in ihrer Aussage verstanden worden ist. Das Publikum (das damals immer ein musikalisch gebildetes Publikum war) hat diese musikalische Sprache auf alle Fälle verstanden. Ein Verständnis, das heute großteils nicht mehr vorhanden ist, sieht man von den wenigen SpezialistInnen ab. Das bedeutet jedoch, dass ohne das Wissen um die musikalische Rhetorik dieser Epoche das Rezipieren ein Defizit erfährt: Der musikalische Verweis verkümmert zur nichtssagenden Tonfolge. Ähnliches gilt für die sogenannte »Programm Musik« und die »Symphonische Dichtung« mit ihren außermusikalischen Inhalten, die für den Rezipienten Stückwerk bleibt, wenn ihm die Informationen fehlen. Die *Symphonie fantastique* von Berlioz oder die *Moldau* von Smetana sind zwei Beispiele von vielen, bei denen zusätzliches Wissen über das Werk (dessen außermusikalische Geschichte sozusagen) das Verständnis erleichtert und den Hörgenuss steigert.

Der berühmte Musikkritiker Eduard Hanslick (1825–1904) holt in seiner 1854 erschienenen Schrift *Vom musikalisch Schönen* zu einem umfassenden Schlag gegen die Gefühlsästhetik aus. Der Inhalt von Musik kann niemals ein Gefühl sein, weder ein bestimmtes und schon gar nicht, wie manchmal behauptet wird, ein unbestimmtes.

Das Urelement der Musik ist Wohl laut ihr Wesen Rhythmus [...] Das Material, aus dem der Tondichter schafft und dessen Reichtum nicht verschwenderisch genug gedacht werden kann, sind die gesamten Töne mit der in ihnen ruhenden Möglichkeit zu verschiedener Melodie, Harmonie und Rhythmisierung. Unausgeschöpft und unerschöpflich waltet vor allem die Melodie als Grundgestalt musikalischer Schönheit; mit tausendfachem Verwandeln, Umkehren, Verstärken bietet die Harmonie immer neue Grundlagen, beide vereint bewegt der Rhythmus, die Pulsader musikalischen Lebens, und färbt der Reiz mannigfacher Klänge.

Frägt es sich nun, was mit diesem Tonmaterial ausgedrückt werden soll, so lautet die Antwort: Musikalische Ideen. Eine vollständig zur Erscheinung gebrachte musikalische Idee aber ist bereits selbständiges Schönes, ist Selbstzweck und keinesfalls erst wieder Mittel oder Material der Darstellung von Gefühlen und Gedanken.

Der Inhalt der Musik sind tönend bewegte Formen. « (Hanslick 1989, S. 58 f.)

Als Beleg für die Unmöglichkeit, Gefühle musikalisch darzustellen, führt Hanslick die Arie des Orpheus aus Glucks Oper *Orpheus und Eurydike* an. Die Trauer um den Verlust der Gattin wird im Text ausgedrückt (hier in der französischen Fassung). »J'ai perdu mon Euridice, rien n'égale mon malheur.« Ein Zeitgenosse Glucks, Boyé bemerkte, »dass man dieser Melodie ebensogut, ja weit richtiger die entgegengesetzten Worte unterlegen könnte: J'ai trouvé mon Euridice, rien n'égale mon bonheur« (Hanslick 1989, S. 37 f.). Was als Ausdruck höchsten Schmerzes anerkannt wurde, bekommt mit dem neuen Text die Qualität unbändigen Glücks. Dasselbe Phänomen wird in den sogenannten musikalischen »Parodien« wirksam. Prominentes Beispiel unter vielen ist der Choral aus der Matthäuspassion von J. S. Bach *O Haupt voll Blut und Wunden* nach einem Text von Paul Gerhardt (1607–1676). Bach verwendete für diesen Choral eine Melodie, die bereits fünfzig Jahre alt war und von Hans Leo Haßler (1564–1612) geschaffen wurde, allerdings für ein fünfstimmiges Liebeslied mit dem Titel *Mein G'müth ist mir verwirret, das macht ein Jungfrau zart* in der Sammlung *Lustgarten neuer deutscher Gesäng*. Das Lied hat offenbar einen so starken Eindruck hinterlassen, dass es im selben Jahr in einer Orgelmusiksammlung mit dem Text »Herzlich tut mich verlangen« aufschien. Dieselbe Melodie hat Bach in seinem Weihnachtsoratorium verwendet und diesmal mit dem Text »Wie soll ich dich empfangen«. Welche Affekte die Musik transportiert, ist demnach nicht entschieden. Zu unterschiedlich sind deren textliche Unterlegungen. Die Beispiele weisen jedoch auf, dass im musikalischen Fundus soviel (möglicherweise widersprüchliches) Material enthalten ist, das uns befähigt, Stimmungen, Affekte, Gefühle und Atmosphären zu imaginieren, klangliche Strukturen gleichsam »zurechtzuhören«, einem Vexierbild, das umspringt, vergleichbar.

### 3. Neues Hören

Mit der radikalen Abkehr vom harmonischen Prinzip in der Musik durch Josef Matthias Hauer und Arnold Schönberg hat sich für das Hören eine gänzlich neue Situation ergeben. Theodor W. Adorno gibt in seiner Schrift *Der getreue Korrepetitor* dem Hörer Anweisungen:

Das Einfachste ist ein Negatives: falsche Erwartungen wegräumen. Unter den subjektiven Bedingungen des Unverständnisses rangiert obenan, dass die eingeschliffene Hörgewohnheit, das feste tonale System, das fast vierhundert Jahre in seinen Grundzügen unerschüttert dauerte und als Unterstrom der Volksmusik noch viel weiter zurückreicht, etwas wie conditioned reflexes, gebahnte Reflexe zeitigte. Zunächst will die neue Musik, die von jenem Tonsystem endgültig sich abwandte, dass man, durch bewusste Kontrolle, der reflexhaften Reaktionsform sich entschlage. Das ist leichter gesagt als getan, eben darum, weil jene Reaktionsform durch die Generationen hindurch als zweite Natur in die Menschen sich eingesenkt hat. (Adorno 1976, S. 192)

Verschärft wird dieser Umstand dadurch, dass auch nach fast hundert Jahren neue Musik der Anteil an ihr in Rundfunk, Fernsehen, Konzert, Oper, Schallplatte und öffentlicher Beschallung nur in Spuren vorhanden ist. Adorno verwehrt sich dagegen, dass die neue Musik gegenüber der gefühlsmäßigen traditionellen Musik intellektuell sei. Das Gegenteil sei der Fall: »In traditioneller Musik ist jede Harmonie ein Repräsentant des verfügbaren Akkordvorrats, geprägte Münze; jede Form entspricht einem in bestimmten Grenzen fest ausgebildeten Typus [...] Die neue Musik erheischt demgegenüber ein höheres Maß an Unmittelbarkeit, ein Wegwerfen der Krücken aus dem Fundus.« (Adorno 1976, S. 202) Zu einer ähnlichen Analyse kommt John Cage in seinem »Vortrag über Nichts«:

»Ich studierte Bedeutung haben; in ihrer Abfolge	bei einem Lehrer sie sind nicht bloß auf einen Klang Tonalität.	und lernte, dass die Klänge der dem Ohr nicht Ich mochte Tonalität nie.	Intervalle eine sondern sie verweisen wirklich gegenwärtig ist
Ich arbeitete daran ein Gefühl dafür folgen, die man die Gegenwart eines täusche jeden indem du da getäuscht [...]	. : Trug-schlüsse nennt. Tones verwiesen wird nicht auf diesen Ton ?	Studierte sie. zum Beispiel: Die Idee dabei ist: der nicht wirklich sondern irgendwo anders Nicht das Ohr	Aber ich bekam nie es gibt gewisse Ab- verfahre so, dass auf gegenwärtig ist; dann landest. Was wird sondern der Verstand
dass die Trennung von (Cage 1995, S. 18f.)	Verstand und Ohr	die Klänge	Ich begann zu erkennen ver-dorben hatte.

Das neue Hören ist anstrengend, braucht Konzentration und erhöhte Aufmerksamkeit. Adorno warnt vor alten Hörgewohnheiten: »Wer in neuer Musik sich treiben lässt wie in der gebahnten alten, ist verloren.« (Adorno 1976, S. 203) Das neue Hören muss sich von Erwartungen verabschieden. In der traditionellen Musik war das Überraschende, das nicht Erwartete eingebaut in den Horizont des Bekannten, sein Verhältnis zur Erwartung bestimmte den Grad der Neuheit von Musik. Das gilt für alle Bereiche der Musik: Melodie, Harmonie, Rhythmus. Selbst die schärfsten Dissonanzen bei Wagner oder Richard Strauß wurden gehört in ihrem Verhältnis zur schlussendlich harmonischen Lösung. Adorno schlägt zum Verständnis neuer Musik *strukturelles* Hören vor:

Der Rat, mehrschichtig zu hören, das musikalisch Erscheinende nicht nur als Gegenwärtiges sondern auch in seinem Verhältnis zu Vergangenen und Zukünftigem der gleichen Komposition, hat bereits ein wesentliches Moment dieses Hörideals benannt. [...] Wenn insgesamt, von ihrem inneren Bewegungsgesetz her, die Künste heute einander sich annähern, dann wäre wohl vorzuschlagen, man solle neue Musik so hören, wie man ein Bild als ein ganzes betrachtet, alle ihre Momente in eins setzen, eine Art Gleichzeitigkeit des Sukzessiven sich erwerben. (Adorno 1976, S. 245 f.)

Adorno räumt aber ein, dass eine Sukzessionskunst (Musik) die Simultaneität eher schwerlich erreichen wird können. Wenngleich Adorno überzeugt ist, dass jeder, der der Sprache der Musik mächtig ist, auch die neue Musik verstehen lernen kann, wirft er die Frage auf, ob diese Hinweise zum Hören neuer Musik ihr nicht das Schockierende nehmen, zumal alle neue Musik »gegen den Strich gebürstet« ist. Die Gefahr der Verharmlosung wird jedoch in Kauf genommen:

Wohl ist wahr, dass das Unbekannte und Nichtdomestizierte, sobald man es auf Bekanntes zurückführt – und keine Höranweisung kann das vermeiden –, selber domestiziert wird. Aber andererseits bedarf auch das Fremdeste der Bestimmung seiner selbst durch Bekanntes, wofern es nicht in chaotischer Indifferenz versinken soll. [...] Damit die Werke dauern, bedürfen sie des Verständnisses derer, die sie hören. Um dieser Dauer willen, nicht als Mittel bloßer informatorischer Verbreitung sind Höranweisungen zu verantworten. (Adorno 1976, S. 248).

Es ist nicht zu befürchten, dass das Verständnis neuer Musik ein so allgemeines werden wird, dass der Reiz des »Gegen-den-Strich-Bürstens« verloren geht. Wohl eher ist anzunehmen, dass das von Adorno kritisierte Verhalten gegenüber neuer Musik bestehen bleibt, das mit »absichtsvoll gleichgültigem Achselzucken« die eingefrorene Redewendung führt: »Das verstehe ich nicht.«

## Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (1973): *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie. Gesammelte Schriften*, Bd. 14. Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (1976): *Komposition für den Film. Der getreue Korrepetitor. Gesammelte Schriften*, Bd. 15. Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ARISTOTELES (1995): *Politik*. Übersetzt von Eugen Rolfes. Hamburg: Meiner.
- CAGE, JOHN (1995): *Silence*. Aus dem Amerikanischen von Ernst Jandl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- EGGEBRECHT, HANS HEINRICH (1995): *Musik verstehen*. München: Piper.
- DERS. (1996): *Musik im Abendland*. München: Piper.
- FALTIN, PETER (1981): Ist Musik eine Sprache? In: Henze, Hans Werner (Hg.): *Die Zeichen. Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik II*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 32–50.
- HANSLICK, EDUARD (1989): *Vom musikalisch Schönen*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- HARNONCOURT, NIKOLAUS (1982): *Musik als Klangrede*. Kassel: Bärenreiter.
- PLATON (1988): *Sämtliche Werke in 6 Bänden*. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Hamburg: Rowohlt.
- WATZLAWICK, PAUL; BEAVIN JANET H.; JACKSON DON D. (1990): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern-Stuttgart-Toronto: Hans Huber.

## Intermezzo II: Das Verstummen des Poeten.

### Form und »Gehalt« in Robert Schumanns Klavierstück *Der Dichter spricht aus den Kinderszenen*

Der Dichter spricht

(Sehr langsam)

LIT 50 110

Abb. 1: Robert Schumann: *Der Dichter spricht* aus *Kinderszenen*  
(© Wiener Urtext Edition Ges.m.b.H. & Co KG Wien 1973/UT 50190)

Die Beziehung zwischen Musik und Sprache war niemals intimer als in der Romantik.<sup>8</sup> Diese Verbindung manifestierte sich vor allem, aber nicht nur im (deutschsprachigen) Kunstlied, das bei Komponisten wie Franz Schubert oder Hugo Wolf in den Mittelpunkt des Schaffens rückte.<sup>9</sup> Der kleinen Form wurde im 19. Jahrhundert auch in der Instrumentalmusik ein höherer Wert zugemessen. Als neue Gattung etablierte sich das Charakterstück, das auch als lyrisches Klavierstück oder musikalische Poesie bezeichnet wurde: in der Regel mit außermusikalischen Inhalten verbunden, von knappem Umfang und in der sogenannten dreiteiligen Liedform A - B - A.<sup>10</sup> Die meisten Komponisten hatten zum »Gehalt« ihrer Musik ein ambivalentes Verhältnis. Auch Robert Schumann gab den dreizehn Stücken seiner *Kinderszenen* op. 15 (1838) programmatische Titel, legte aber Wert darauf, die Namen der Stücke seien erst im Nachhinein entstanden und sollten lediglich »feinere Fingerzeige für Vortrag und Auffassung« (Brief von Robert Schumann an Heinrich Dorn vom 5. September 1839, zit. nach Tadday 2006, S. 122 und S. 266) sein. Dennoch bietet sich das letzte Stück des Zyklus *Der Dichter spricht* für tiefgreifende Überlegungen in

seinem Assoziationskreis an. Typischerweise beruht auch rein instrumentale Musik des späten 18. und 19. Jahrhunderts auf Perioden: Wie die Verse eines Gedichts gleichen einander die musikalischen Phrasen in ihrer Länge sowie Bauart und ergeben zusammen größere Einheiten. Hier bilden die ersten acht Takte eine Periode – ihre Hälften entsprechen einander im Aufbau: Die erste Hälfte (»Vordersatz«) endet normgemäß auf der Dominante (D-Dur). Doch die zweite Hälfte (»Nachsatz«) bringt eine dreifache Irritation: durch eine harmonische Schärfung schon zu Beginn, eine rhythmische Verschiebung (Synkope in Takt 7) sowie insgesamt durch einen anderen als den vorgezeichneten Tonartenweg, indem sie in a-Moll (statt der Grundtonart G-Dur) schließt. Wenn der A-Teil ab T. 13 wiederkehrt, führt seine pausendurchsetzte Fortsetzung (ab T. 21) nach G-Dur zurück. Dazwischen lässt Schumann die Hörer im Unklaren: Der B-Teil (ab T. 9) beginnt, als würde er den Anfang des Stücks – in Achtelbewegung aufgelöst – wiederholen. Aber die Bewegung stockt und kommt zum Erliegen, setzt – auf anderer Tonstufe – nochmals an und endet erneut. Die folgende einstimmige Linie ist ein Rezitativ: Hier scheint der Dichter nun tatsächlich zu sprechen.<sup>\*\*\*\*</sup> Das ganze Stück beschreibt den Weg zu unmittelbarem Ausdruck – und zeigt, dass sich Künstler hier auf einem schmalen Grat bewegen. Das »Gedicht« (das periodisch gebaute Musikstück) löst sich von der vorgegebenen Form, führt in ganz andere Gefilde. In seiner Mitte beginnt es sich aufzulösen, folgt nur noch dem freien Fließen der Gedanken. Und am Ende ist es nahe am Verstummen.

### Anregungen zur Vertiefung:

- \* Was heißt »Romantik« in der Musik? Lässt sich wie in der Literatur, Philosophie, Malerei ein Epochenbegriff damit bezeichnen oder ist eher eine bestimmte künstlerische Haltung gemeint?
- \*\* Inwieweit ist der Begriff »musikalische Lyrik« sinnvoll? Was lässt sich von der Dichtung auf die Musik übertragen, was nicht?
- \*\*\* Inwieweit lassen sich Gedichtformen mit musikalischen Formen vergleichen?
- \*\*\*\* Was ist damit gemeint, dass ein Dichter im allgemeinen Sprachgebrauch »singt«, wenn er dichtet? Was könnte Schumann demgegenüber mit seinem Titel andeuten wollen?

### Literatur

- DANUSER, HERMANN (Hg., 2004): *Musikalische Lyrik. Lied und vokale Ensemblekunst: Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart – außereuropäische Perspektiven*. Laaber: Laaber (= Handbuch der musikalischen Gattungen, Bd. 8/2).
- LINKE, NORBERT; KNEIP, GUSTAV (1978): *Robert Schumann. Zur Aktualität romantischer Musik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel (= Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts, Bd. 4).
- TADDAY, ULRICH (Hg., 2006): *Schumann-Handbuch*. Stuttgart u. a.: Metzler.

---

DANIEL ENDER, Senior Scientist am Institut für Kultur-, Literatur- und Musikwissenschaft (Fachbereich: Musikwissenschaft) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Musikgeschichte, Ästhetik, Musik und Literatur, Aufführungspraxis. E-Mail: daniel.ender@aau.at

Wolfgang Wangerin

## »Meine Ruh ist hin – Mein Herz ist schwer« Vertonungen (literarischer) Texte im Deutschunterricht

Es gibt viele Gründe und viele Möglichkeiten, Musik mit Gewinn in den Deutschunterricht zu integrieren. Auch wenn es in den letzten Jahren Versuche gegeben hat, Musik und Literatur im Unterricht enger aufeinander zu beziehen, ist die Praxis doch eher von einer Beziehungslosigkeit zwischen den Künsten geprägt. Die Grenzen sind schon in der Lehramtsausbildung scharf gezogen, und in der Schule ändert sich dies kaum. Deutsch-, Musik- und Kunstunterricht nehmen kaum voneinander Notiz. Sie betrachten die Künste isoliert, als hätten sie nichts miteinander zu tun. Dabei kennen die Künste selbst solche Grenzen nicht; sie stehen in vielfältiger lebendiger Beziehung zueinander und legen eine ästhetische Erfahrung über die Fächergrenzen hinweg durchaus nahe. Wer diese Grenzen überschreiten möchte, kann Musik sowohl in den Schreibunterricht als auch, mit vielfältigen Möglichkeiten, in den Literaturunterricht integrieren.

Ein wichtiges Feld der Verbindung von Literatur und Musik im Unterricht sind Vertonungen von (literarischen) Texten, in der Regel Vertonungen von Gedichten zu Liedern und von (zumeist dramatischen) Texten zu Opern. Dabei ist die Vertonung nicht einfach eine Verdoppelung der Textaussage, vielmehr entsteht ein ganz

---

WOLFGANG WANGERIN lehrt Fachdidaktik Deutsch für das Lehramt an Gymnasien am Seminar für Deutsche Philologie der Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Kreativer Literaturunterricht, Theorie der Literaturdidaktik, ästhetische Bildung im fächerübergreifenden Kontext (Literatur, Musik, Bildende Kunst), historische Jugendbuchforschung, Literatúrausstellungen.

E-Mail: [wwanger1@gwdg.de](mailto:wwanger1@gwdg.de)

neues Kunstwerk, an dem Literatur und Musik gleichermaßen beteiligt sind. Das gilt auch für Pop-Versionen. Vertonungen fügen dem Text eine Dimension hinzu, die auch überraschend und eigenwillig, oft auch verstörend sein kann. Vor allem aber ermöglichen sie *eine zusätzliche Verstehensebene, ein Verstehen jenseits der begrifflichen Sprache* (vgl. Eggebrecht 1979, S. 45, 49). Vertonte Texte werden dadurch in der Regel leichter verstanden. Die Musik wirkt dabei oft stärker als der zugrunde liegende Text. Sie fördert in besonderem Maße einen ästhetischen Identifikationsprozess, der das Gegenüber »von Objekt und Subjekt, Kunstwerk und Kunstempfänger« aufzuheben vermag (ebd., S. 43). Wenn durch Vertonung ein neues Kunstwerk entsteht, dann wird der alte Streit – »prima le parole e dopo la musica« oder »prima la musica e poi le parole« – überflüssig. Offen bleibt allerdings, welche Kunstwissenschaft und welches Schulfach hier zuständig sind.

Blicken wir zunächst auf die Vertonung von Gedichten. Lyrik wird eher selten gelesen, in ihren vertonten Formen dagegen ist sie oft massenhaft und auch weltweit verbreitet. Allein Schubert hat 600 Gedichte vertont, die in allen Konzertsälen der Welt gesungen werden. Beethoven, Schumann, Brahms, Mahler, Schönberg waren bedeutende Lied-Komponisten, Rock- und Pop-Versionen gibt es nicht nur von Goethe-Gedichten. Zu erinnern ist außerdem an das Chanson, nicht nur an Kästner, Brecht und Weill, und schließlich an Rockmusik und Schlager; sie sind die am weitesten verbreiteten Wort-Ton-Einheiten.

### Erstes Beispiel: *Gretchen am Spinnrade* – oder: Wie Musik den Text verändert

Schubert hat in den Jahren 1814/15 als Siebzehnjähriger zahlreiche Goethe-Gedichte vertont, jeweils für Singstimme und Klavier, als erstes *Gretchen am Spinnrade*. Hier lässt sich zeigen, wie sehr Vertonungen den zugrunde liegenden literarischen Text verändern. Der Text stammt aus *Faust I*, es ist die Szene »Gretchens Stube« (V. 3374 ff.), kein für sich stehender Text, sondern eine Szene aus dem Zusammenhang einer Tragödie, deren weiteren Verlauf der Komponist kannte. Die zweihebigen Kurzverse passen gut zu dem jungen Mädchen, dessen seelische Unruhe sich gleich in der Anfangsstrophe ausspricht, die zweimal wortgleich wiederholt wird.

Meine Ruh ist hin,  
 Mein Herz ist schwer,  
 Ich finde sie nimmer  
 Und nimmer mehr.

Diese Unruhe klingt eher nach kommendem Unheil als nach Liebesungeduld. In dem Monolog spricht sich die Einsamkeit des Mädchens aus, die Sehnsucht nach dem geliebten Mann, ihre Verwirrung, ihre Bewunderung, ihre Leidenschaft und schließlich ihr Wunsch, an seinen Küssen zu vergehen. In der Schlusstrophe vergisst Gretchen, leidenschaftlich und voller Sehnsucht, ihre Unruhe, freilich nur in Goethes Text, nicht in Schuberts Vertonung.

## Die Ambivalenz der beiden Schlusszeilen

An seinen Küssen  
Vergehen sollt

kann ihr nicht bewusst sein.

Der Monolog hat auf der Bühne nur die Sprache Gretchens und damit ihre Perspektive zur Verfügung. Schubert dagegen hat mit der Musik die Möglichkeit, Gretchens Perspektive zu erweitern, das Unheilvolle und Bedrohliche stärker zu artikulieren, als es Gretchen an dieser Stelle selbst bewusst ist, ähnlich den Möglichkeiten des Erzählers im epischen Text. Der Komponist »weiß« mehr, er kann Gretchens Tod schon vorausahnend mitkomponieren, und Schubert tut dies. Am auffälligsten ist: Schubert doppelt die letzte Strophe und lässt am Ende die beiden Textzeilen im *pianissimo* nachklingen, die ihm offenbar am wichtigsten sind (und die wir, sinngemäß, in so vielen seiner späteren Lieder wiederfinden):

Meine Ruh ist hin  
Mein Herz ist schwer.

Am Ende steht nicht Gretchens Leidenschaft wie bei Goethe, sondern der Verlust der inneren Ruhe, ihre Angst. Damit ist Schuberts Schluss trotz des dreifachen *Pianos* wesentlich unheilvoller und wird von den Schülerinnen und Schülern auch so wahrgenommen. Diese Wirkung hat allerdings auch noch andere musikalische Ursachen. Man wird im Literaturunterricht in aller Regel tunlichst auf musikalische Analysen verzichten (entscheidend ist die Wirkung auf die Zuhörer/innen), dennoch sei hier als Beispiel kurz auf die große Steigerung mit ihren Modulationen innerhalb der Strophen 5 bis 7 hingewiesen, wobei jede neue Tonart erst mit dem ihr zugehörigen Dominantseptakkord eingeführt wird, der als dissonant und erregend wahrgenommen wird. Eine weitere Steigerung ist der unvermittelte Abbruch der Gesangsmelodie und der sonst durchgehenden Sechzehntel-Begleitung, die zu den Worten »und ach, sein Kuss!« in einen tonal nicht zuzuordnenden (dissonanten) Septakkord münden. Das wirkt stets außerordentlich beunruhigend, auch auf solche Zuhörer/innen, die über keinerlei musikalische Kenntnisse und auch nicht über Hörerfahrungen mit klassischer Musik verfügen. Das ambivalente »Vergehen« erscheint zweimal auf dem *a''*, mit dem Dominantseptakkord der Haupttonart, und wird noch zusätzlich betont durch den Spitzenton mit dem zugleich längsten Notenwert. Das verleiht Gretchens Sehnsucht und Leidenschaft einen fast ekstatischen Ausdruck, den Goethes Text keineswegs zwangsläufig vorgibt und der von vielen Schüler/inne/n im Leseprozess auch nicht wahrgenommen wird (zumal Goethe die Leidenschaft gegenüber der frühen Fassung gezügelt hat). Am Ende verklingt Schuberts Lied introvertiert und resigniert, auch hier anders als Goethes Text. Diese auffällige Wendung mag mit der Kenntnis des gesamten *Faust* zusammenhängen – Schubert weiß, wie Gretchen enden wird –, sie ist aber auch, das sei hier nur angedeutet, charakteristisch für Schuberts Werk.

Neben den harmonischen Veränderungen, die die Wirkung auf die Zuhörer/innen stark bestimmen wie zum Beispiel die düster wirkenden leeren Quintenklänge

mit der nachgeschlagenen Terz auf dem unbetonten Taktteil, ist der eindringliche Klavierpart von besonderer Bedeutung. Nicht nur, weil er das Spinnrad (das gleichmäßige Drehen in der rechten Hand, das Treten des Fußhebels in der linken Hand) symbolisiert, das bei Goethe, von der Szenenanweisung abgesehen, gar keine Rolle spielt. Die durchgehende Bewegung der schnellen Noten gibt dem ganzen Lied Ruhelosigkeit und bleibt bedrohlich auch in den Strophen, in denen Gretchen voller Liebe an Faust denkt. Wir *lesen* nicht nur mehr oder weniger distanziert von dieser Unruhe, wir *erleben* sie im Hörprozess emotional und fast physiologisch mit. Nur einmal setzt diese Bewegung aus: »und ach, sein Kuss!«, und sie setzt nur zögernd wieder ein, über fünf Takte hinführend auf die immer wiederkehrende dunkle d-moll-Figur.

Was mag den siebzehnjährigen Schubert gereizt haben, diese Szene (die streng genommen kein Lied ist) zu vertonen, die Goethe als etwa Fünfundzwanzigjähriger geschrieben hat? Es ist ein lyrischer, klangvoller Text, von äußerster Intensität, das Psychogramm eines jungen Mädchens an der Grenze zwischen Hingabe und Bedrohung, zwischen höchster Erfüllung und Vereinsamung und (denkt man den Kontext mit) zwischen Liebe und (geahntem) Tod:

Wo ich ihn nicht hab  
Ist mir das Grab.

Ein Klavierlied ist mehr als nur der literarische Text in gesungener Form, es ist ein neues, eigenes Kunstwerk. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Vertonung (obwohl sie eine Interpretation des Textes ist, die mit dem Textverständnis der Leser/innen nicht übereinstimmen muss) fast immer eine Hilfe für das Verstehen des Textes ist. Es ist zu fragen, was die Gründe hierfür sein können.

### **Eine Semantik jenseits der Sprache: Über die besondere Wirkung von Musik**

Musik kann auch solche Erfahrungen repräsentieren, die der diskursiven Sprache nicht mehr zugänglich sind. Hier liegt ihre besondere didaktische Bedeutung. Mit der amerikanischen Philosophin und Musikwissenschaftlerin Susanne Langer gesprochen, ist Musik ein *präsentativer Symbolmodus*, der stets in einer Einheit von Kognition und Emotion wahrgenommen wird. Langer unterscheidet ihn vom *diskursiven Symbolmodus*, der an die Sprache gebunden ist. Seine einzigartige Leistung ist die Transformation von Erfahrung in Begriffe. Trotzdem ist die Sprache ein sehr armes Medium, das nicht ausreicht, um die menschliche Erfahrung zu artikulieren, obwohl jeder Geist über das diskursive Vernunftdenken und die Sprache hinaus »im Besitz eines gewaltigen Vorrats anderen symbolischen Materials« ist (Langer 1984, S. 49). Vor allem der emotionalen Natur, den Ambivalenzen der innere Erfahrung kann Sprache oft nur sehr unvollkommen zum Ausdruck verhelfen. Sie kann nur grob und vage benennen, ihre Grenzen sind viel enger als die Grenzen der Erfahrung. Für Langer bedeutet dies: Solange nur der diskursive Symbolmodus als Träger von Ideen anerkannt ist, bleibt das Denken begrenzt. Wenn Wittgenstein sagt, »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen

meiner Welt« (Wittgenstein 1996, S. 36), dann setzt Susanne Langer den präsentativen Symbolmodus dagegen: Was nicht in das sprachliche Ausdrucksschema passt, muss »durch ein anderes symbolisches Schema« begriffen werden. Jenseits der Sprache ist die Leistung des präsentativen Symbolmodus die Transformation der Erfahrung in sinnlich erfahrbare Gestaltungen – gemeint sind die Künste, Mythos, Ritus, Religion. Hier gibt es eine Semantik, die jenseits der Sprache liegt.

Für Musik kommt noch etwas anderes hinzu. Im Gegensatz zu Literatur und Bildender Kunst ist Musik nicht darstellend, »ihr Inhalt ist niemals fixiert« (Langer 1984, S. 235). Das besondere Wesen der Musik liegt darin, dass sie »mit Sicherheit nie etwas bezeichnet und dennoch immer etwas bedeutet« (Gier 1995, S. 63). Man hat Musik lange als Sprache aufgefasst. Sie ist zwar kommunikativ bedeutsam, besitzt aber kein Vokabular. Den Tönen fehlt jede lexikalische Bedeutung. Es gibt keine Denotate, Musik ist antimimetisch und verweist auf sich selbst. Sie »bedeutet« in erster Linie »aufgrund ihrer konnotativen Komponenten« (Zima 1995, S. 23). Susanne Langer geht von einer *konnotativen Beziehung zwischen Musik und subjektiver Erfahrung* aus (Wangerin 1997, S. 81). Sie sagt, dass »Aspekte des sogenannten ›inneren Lebens‹ – des physischen wie geistigen – formale Eigentümlichkeiten besitzen, die denen der Musik gleichen – Muster von Ruhe und Bewegung, Spannung und Entspannung, Übereinstimmung und Unstimmigkeit, Vorbereitung, Erfüllung, plötzlichem Wechsel usw.« (Langer 1984, S. 225). Musikalische Strukturen sind bestimmten dynamischen Organisationsformen der menschlichen Erfahrung ähnlich, nicht nur emotionalen, sondern auch intellektuellen. Zu nennen wäre die Bewegung als Prototyp aller lebendigen Formen, sodann *crescendo* und *decrescendo*, *ritardando* und *accelerando* (Zunahme und Abnahme von Lautstärke und Tempo). Susanne Langer glaubt daher, dass nicht zuletzt durch diese morphologische Ähnlichkeit »die Formen des menschlichen Fühlens den musikalischen Formen viel kongruenter sind als denen der Sprache« (ebd., S. 224), eine Einsicht, die sich etwa die Musiktherapie seit langem zu eigen gemacht hat. Hegel sagt in seiner *Vorlesung über die Ästhetik*, Musik rufe »Empfindungen« wach, die sich im Hörer zu »Anschauungen und Vorstellungen« ausbilden (Hegel 1970, III, S. 146). Musik hat kein vom hörenden Subjekt unabhängiges Sein, Musik und Rezeption korrespondieren nicht nur miteinander, sie sind ununterscheidbar eins. Ein Hörer/eine Hörerin darf durch die Musik jederzeit ungestraft »geistige Bilder, Phantasien, Erinnerungen« in sich wachrufen lassen (Langer 1984, S. 237); Langer spricht von »Ideationen«, die der Musik Bedeutungen unterlegen: Der Hörer soll »von sich aus den ›subjektiven Inhalt‹ beitragen« (ebd., S. 238). Solche Sinnbeilegungen sind nicht willkürlich, sondern immer an den Hörprozess gebunden.

*Damit ist Musik eine bedeutsame Ergänzung aller diskursiven Verstehensprozesse.* Sie hat eine Semantik jenseits der Grenzen der diskursiven Sprache und kann damit auch solchen Erfahrungen eine Sprache geben, die diskursiv nicht sagbar sind. Sie kann, so sagt Langer, »die Natur der Gefühle in einer Weise detailliert und wahrhaftig offenbaren, der die Sprache nicht nahekommt« (ebd., S. 106); sie erlaubt ein Verstehen auch jenseits der Begriffe. Wer im Unterricht mit vertonter Lyrik arbeitet, wird das immer wieder erfahren. Es kommt hinzu: Musik ruft Imaginationen viel

unmittelbarer wach als literarische Texte. Hören, als *aktiver* Prozess, fördert offene, kommunikative Zugangsweisen auch zur Literatur. Dass sich dabei in der Regel deutliche Wahrnehmungsunterschiede ergeben, ist ein Glücksfall: Sie sind die Grundlage für kreative Gestaltungen und damit für die weitere Auseinandersetzung.

### **Goethe und Schubert im Unterricht?**

Über das hier entfaltete Beispiel hinaus gibt es viele Vertonungen, die vor allem in den Lyrikunterricht integriert werden können. Wenn man bei Schuberts Goethe-Vertonungen bleibt, ist es vor allem der *Erlkönig*, der schon bei jüngeren Schülern und Schülerinnen gut ankommt und besonders das Verständnis des Textes fördert. Mit älteren Schüler/inne/n wird man unter anderem *Schäfers Klagelied*, *Rastlose Liebe*, *An den Mond*, *Wanderers Nachtlid I*, *Der Musensohn* lesen und hören können, je nach Kontext. Besonders eindrucksvoll sind sechs *Heine*-Vertonungen aus dem *Buch der Lieder*, die Schubert kurz vor seinem Tode abgeschlossen hat und die mit ihren Ausbrüchen den Schmerz der Gedichte durch den musikalischen Ausdruck geradezu körperlich erfahrbar werden lassen. Thematische und zugleich epochenorientierte Zusammenhänge ergeben sich, wenn man Winterbilder am Ende der Romantik zum Gegenstand des Unterrichts macht und dabei Wilhelm Müllers und Schuberts *Winterreise* mit den *Winterbildern* von Caspar David Friedrich kombiniert (vgl. Wangerin 2006a, S. 303–322).

### **Zweites Beispiel: Schönbergs *Ein Überlebender aus Warschau* (1947)**

Ich möchte die Bedeutung der Musik für die Rezeptionsprozesse literarischer Texte an einem weiteren Beispiel zeigen und hier zugleich auch einige Hinweise für den Kontext im Unterricht der Sekundarstufe II geben.

Arnold Schönberg, eine überragende Gestalt in der Musik des 20. Jahrhunderts, hat (ähnlich wie Paul Celan) die Auswirkungen des Holocaust im engen Familienkreis erlebt. Er hat versucht, diese Erfahrungen musikalisch zu verarbeiten. Seine Kantate *Ein Überlebender aus Warschau* op. 46 (Originaltitel: *A Survivor from Warsaw*) für Sprecher, Männerchor und Orchester ist im August 1947 in den USA als Zwölftonkomposition entstanden und ist, ähnlich wie Celans *Todesfuge*, eine Verarbeitung des Holocaust in großer zeitlicher Nähe zu den Massentötungen unter der Nazi-Gewaltherrschaft. Das Werk gehört zu den erschütterndsten Reaktionen auf den Holocaust, ist eine heftige Anklage gegen die Mörder der Juden in Europa und zugleich ein Ausdruck der Hoffnung durch ein tröstendes Bekenntnis des Glaubens. Auf die Uraufführung 1948 in Albuquerque, New Mexico, haben die Zuhörer mit langem Schweigen reagiert.

Schönberg, 1874 in Wien geboren, wurde schon vor 1933 von den Nazis angefeindet, emigrierte nach der Machtergreifung 1933 über Frankreich in die USA, wo er bis zu seinem Tode 1951 lebte. Den Text der Kantate, der gesprochen und nicht gesungen wird und »der sehr aufregenderweise eine Szene aus dem Warschauer Ghetto darstellt, habe ich selbst geschrieben«, schreibt Schönberg (Brief vom

10. Jänner 1948 an Peter Gradenwitz). Der Text basiert auf den zahlreichen Berichten Überlebender über die Konzentrationslager, das Ghetto, die Gaskammern und die systematische Ermordung der Juden, die den nicht nach Europa zurückgekehrten Schönberg in den USA erreichten und schockierten. Das hochexpressive Werk spiegelt Schönbergs eigene Betroffenheit, er spricht selbst von »great emotional quality« (Brief vom 1. Jänner 1948 an Serge Koussevitzky). Schönberg verbindet in der Fiktion des Textes das Warschauer Ghetto mit den Vernichtungslagern und ihren Gaskammern. Das Ghetto mag dabei als Symbol des jüdischen Widerstands einerseits und der NS-Barbarei andererseits gelten.

Täter und Opfer werden einander direkt gegenübergestellt. Ein Überlebender des Warschauer Ghettos erzählt selbst, welchen unmenschlichen Erfahrungen er ausgesetzt war. Er erzählt in englischer Sprache. Der Beginn ist ein deutlicher Hinweis auf das Traumatische seiner Erfahrungen und auf sein zeitweiliges Vergessen:

I cannot remember ev'rything.  
I must have been unconscious most of the time.

Was der Überlebende jedoch sofort erinnert, ist der großartige, gemeinsame Gesang der Opfer,

when they all started to sing as if prearranged,  
the old prayer they had neglected for so many years  
the forgotten creed!

Dieser gemeinsame Gesang wird das Ende der Kantate bilden. Zunächst jedoch erfahren die Zuhörer/innen aus der Perspektive des Betroffenen, wie die Mörder mit ihren Opfern umgegangen sind.

But I have no recollection how I got underground  
To live in the sewers of Warsaw so long a time.

The day began as usual: Reveille when it still was dark.  
Get out! Whether you slept or whether worries kept you awake the whole night  
You had been separated from your children, from your wife, from your parents –  
You don't know what happened to them how could you sleep?

The trumpets again –  
Get out! The sergeant will be furious!  
They came out; some very slow: the old ones, the sick;  
Some with nervous agility.  
They fear the sergeant. They hurry as much as they can.

In vain. Much too much noise; much too much commotion – and not fast enough.  
The Feldwebel shouts: »Achtung! Stilljstanden! Na wird's mal? Oder soll ich mit'm  
Jewehrkolben nachhelfen? Na jut, wenn ihrs durchaus so haben wollt!«

Die Übernahme der deutschen Sprache führt zu einer beängstigenden Direktheit und Authentizität. Die Sprache der Mörder ist in der direkten Rede des Feldwebels von großer Brutalität, leicht eingefärbt mit Berliner Dialekt, den Schönberg gut kannte, und sie steigert sich im zweiten Teil des Textes.

The sergeant and his subordinates hit everyone:  
 Young or old, strong or sick, guilty or innocent,  
 It was painful to hear the groaning and moaning.

I heard it though I had been hit very hard,  
 so hard that I could not help falling down.  
 We all on the ground who could not stand up were then beaten over the head

I must have been unconscious. The next thing I knew was a soldier saying:  
 »They are all dead«, whereupon the sergeant ordered to do away with us.  
 There I lay aside halfconscious.  
 I had become very still – fear and pain.

Then I heard the sergeant shouting: »Abzählen!«  
 They started slowly and irregularly: one, two, three, four.  
 »Achtung!« The sergeant shouted again,  
 »Rascher! Noch mal von vorn anfangen!  
 In einer Minute will ich wissen,  
 wie viele ich zur Gaskammer abliefern!  
 Abzählen!«

An diesem beklemmenden Höhepunkt der Erzählung vollzieht sich das, wovon der Erzähler zu Beginn gesprochen hat: »the grandiose moment«, wenn die Opfer wie auf Verabredung beginnen, das alte Gebet, »the forgotten creed«, »the Shema Yisroel« zu singen.

They began again, first slowly: one, two, three, four,  
 became faster and faster, so fast, that it finally sounded like a stampede of wild horses,  
 and all of a sudden, in the middle of it, they began singing the Shema Yisroel.

Sie singen einstimmig in hebräischer Sprache; der Männerchor wird von einer Posaune begleitet. Mit wachsender Intensität gerät der Gesang zu einem Hymnus, der die Nazi-Gewalt besiegt. Der Text entstammt dem 5. Buch Moses, Kap. 6, 4–7:

Höre, Israel: der Herr unser Gott ist ein Herr. Und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und mit aller deiner Kraft. Und diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollen dir ins Herz geschrieben sein, und du sollst sie deinen Kindern einschärfen und sollst davon reden, wenn du in deinem Hause sitzt und wenn du auf dem Wege gehst und wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehst. (Übersetzung der Zürcher Bibel).

Schönberg hat über diesen Bibeltext gesagt, »the Shema Yisroel is the ›Glaubensbekenntnis‹, the confession of the Jew. It is our thinking of the one, eternal God« (Brief vom 1. Jänner 1948 an Kurt List). An die Stelle von Folter und Mord treten Trost und Hoffnung und Glaubensgewissheit. Die Verwendung der hebräischen Sprache markiert diesen Wechsel ebenso wie die veränderte musikalische Sprache.

Schönbergs Kantate hat nur 99 Takte und dauert etwa sieben Minuten. Sie ist keineswegs nur ein Werk für Eingeweihte, für Kenner der neuen Musik. Sie ist auch für unerfahrene Hörer/innen von außerordentlich intensiver Wirkung, was gerade auch mit der Zwölftontechnik zusammenhängen mag, aber auch mit dem sehr suggestiven Text des Erzählers, der zur Identifikation herausfordert und zugleich auch

die Täter in den Blick nimmt. Mit dem Schlusshymnus zeigt das Werk zudem eine über alle Sprachlosigkeit hinausgehende Verarbeitungsperspektive.

Das Werk beginnt mit einer kurzen Orchestereinleitung, die von einer scharfen Trompetenfanfare dominiert wird.



Für die Sprechstimme hat Schönberg die Tonhöhe nicht exakt festgelegt. »This never has to be sung, never should there be a real pitch [...] As I said – never sing.« (Brief vom 12. November 1948 an René Leibowitz) Der zu einer hochexpressiven Musik gesprochene Text verleiht durch die melodramatische Struktur dem Ganzen eine Dimension an Direktheit und Emotionalität, die der Text allein niemals entfalten könnte. Die (gemessen an tonalen Hörerfahrungen) dissonante Orchestersprache erzeugt Angst, verstärkt durch Effekte wie *col legno ponticello*, *col legno battuto*, durch Trillerpfeifenmotive, Flatterzunge der Bläser, Angst-Motive und kleine Sekundenschritte. Wenn der hebräische Gesang aus dem Chaos des Erzählten hervorbricht und schließlich alles überstrahlt, ändert sich auch die musikalische Sprache. Schönberg äußert sich in einem Brief über sein Werk:

Now, what the text of the Survivor means to me: it means at first a warning to all Jews, never to forget, what has been done to us, never to forget that even people who did not do it themselves, agreed with them and many of them found it necessary to treat us this way. We should never forget this, even such things have not been done in the manner in which I describe in the Survivor. This does not matter. The main thing is, that I saw it in my imagination. (1.11.1948 an Kurt List).

Die besondere Bedeutung dieser Kantate liegt in der Intensität ihrer Wirkung, die es uns ermöglicht, über die Shoah nicht nur zu *reden* wie über jeden anderen Unterrichtsgegenstand, sondern uns einer *Erfahrung* auszusetzen, die erst durch die Vertonung des Textes entsteht. Musik, das haben wir gesehen, wird viel intensiver und unmittelbarer rezipiert als die anderen Künste. Darin liegt auch hier ihre Bedeutung.

### Schönbergs Kantate und Celans *Todesfuge* im Unterricht

Ich schlage vor, Schönberg im Unterricht mit Celans *Todesfuge* zu kombinieren sowie mit Anselm Kiefers Bildern zur *Todesfuge*.<sup>1</sup> Celan selbst hat beklagt, sein Gedicht, das man als Jahrhundertgedicht bezeichnet hat, sei (schon in den 1950er und 1960er Jahren) »lesebuchreif gedroschen« (Buck 2002, S. 11). Celan hat dieses außerordentlich erfolgreiche Gedicht später nicht mehr öffentlich vorgelesen, er woll-

1 Zur Bearbeitung von Celans *Todesfuge* im Unterricht siehe auch den Beitrag von Hajnalka Nagy in diesem Heft.

te vermeiden, dass es stärker wegen seiner Schönheit als wegen seiner Wahrheit rezipiert wird. »Es steht zu befürchten«, sagt Walter Müller-Seidel, »daß dem Gedicht eine Deutung abträglich ist, die sehr nahe liegt: daß es ganz Klang und nichts als Klang sei« (Müller-Seidel 1965, S. 179). Im unterrichtlichen Kontext mit Schönbergs Kantate ist jedoch nicht zu befürchten, dass die Wahrheit hier ästhetisch verdrängt wird. Bei Celan ist, ebenso wie bei Schönberg, der Holocaust Resultat tiefster persönlicher Verletzung. »Meine Eltern sind von den Deutschen erschossen worden.« (Brief Celans an Erich Einhorn vom 1. Juli 1944). Das Kompositionsverfahren der *Todesfuge* basiert auf der Textmontage und auf der starken Rhythmisierung der Sprache, verbunden mit Metaphern, die die Erinnerung wachhalten wollen. Man hat die kontrapunktische Struktur einer Fuge auch hier gefunden: Stimme und Gegenstimme, Bild und Gegenbild, Gegensatzpaare (wir – er), und vor allem die Gegenüberstellung von Sulamith und Margarethe. Sulamith steht in gewisser Weise für das jüdische Volk und sein Schicksal, sie erinnert an die wundervolle Geliebte aus dem *Hohen Lied* des Alten Testaments. Ihr wird Margarete gegenübergestellt mit ihren goldenen Haaren, erinnernd an Fausts blondes Gretchen. Die Schlusszeilen treiben den Gegensatz kommentarlos auf die Spitze:

Dein goldenes Haar Margarete  
Dein aschenes Haar Sulamith.

Hier schließt, auch für den Unterricht, Anselm Kiefers Anfang der 1980er Jahre entstandene Bilderreihe an, die sich auf Celans *Todesfuge* bezieht. Die beiden Zeilen des Gedichtes hat Anselm Kiefer nicht nur als Bildtitel übernommen, sondern innerhalb der Bilder auch zitiert, womit sie zu einem Teil des Bildes werden. Sie führen einerseits zu einer Präzisierung, weil sie eine lexikalische Bedeutung ins Spiel bringen, die Bildern nicht eigen ist. Andererseits eröffnen sich auch neue Unbestimmtheiten, denn, wie sie verstanden werden wollen, teilen die Bilder nicht mit. Vor dem Hintergrund des Gedichtes aber lassen sich Kiefers Bilder entschlüsseln, als gemeinsame Suchbewegung, die Assoziationen zulässt, infrage stellt, mögliche Bedeutungen austauscht und reflektiert.

Wenn man Schönbergs *Kantate* mit den Schüler/inne/n zum ersten Mal anhört, ist es sinnvoll, zuvor die Zweiteilung des Werkes und seine Grundidee zu vermitteln – als Verstehenshilfe für den ersten Hörprozess (vgl. Wangerin 2006, S. 329). Ein Mitlesen während des ersten Hörens ist nicht zu empfehlen, es würde vom Hörprozess ablenken und die Fülle der möglichen Imaginationen einschränken. Schönbergs *Kantate* und Celans eigene Rezitation seines Gedichtes sollten nach einer Höreinführung von allen Schüler/inne/n gemeinsam angehört werden, am besten zweimal. Danach ist es notwendig, Zeit für innere Verarbeitung und zur Notation von Assoziationen zu geben; ein erstes Gespräch sollte sich zunächst konsequent an den Wahrnehmungen und Reaktionen der Schüler/innen orientieren und nicht die Fragestellungen des Lehrers in den Mittelpunkt rücken. Im weiteren Verlauf ist der genaue Blick auf die jeweiligen Werke und ihre Rezeption notwendig, aber zunächst kommt es darauf an, der emotionalen Erfahrung Raum zu geben.

Man muss im Anschluss an Schönberg mit Sprachlosigkeit rechnen. Hier kann man mit dem Angebot einer nicht-sprachlichen Verarbeitung reagieren und den Schüler/inne/n vorschlagen, im Anschluss an das zweimalige Zuhören ihre unmittelbaren Höreindrücke in einer (abstrakten) Farbkomposition zu Papier zu bringen. Eine solche nicht-sprachliche Gestaltung erleichtert als Zwischenschritt die dann folgende diskursive Auseinandersetzung, die mit dem Gespräch über die eigenen Wahrnehmungen einsetzt.

## Fazit

Vertonungen in den Unterricht einzubeziehen, ist nicht nur deshalb bedeutsam, weil sie, wie die Erfahrung zeigt, die Rezeptionsweisen literarischer Texte verändern, das Verstehen erleichtern und erweitern und zu einem größeren Reichtum unterschiedlicher Wahrnehmungen führen. *Musik ruft Imaginationen viel unmittelbarer wach als literarische Texte.* Wahrnehmungsunterschiede sind dabei die besten Voraussetzungen für einen lebendigen, rezeptionsorientierten Literaturunterricht, zumal dann, wenn *Erfahrungssituationen* im Unterricht arrangiert und *kreative Gestaltungsmöglichkeiten* der eigenen Rezeptionsprozesse angeboten werden (vgl. Mann/Schröter/Wangerin 1995). Aber Vertonungen sind nicht nur unter methodischer Perspektive von Bedeutung. Sie gehören in ihrer Integration von Literatur und Musik zu den bedeutendsten und am meisten verbreiteten künstlerischen Repräsentationen – nicht nur innerhalb der sogenannten klassischen Musik.

## Literatur

- ARASSE, DANIEL (2001): *Anselm Kiefer. Die große Monographie*. München: Schirmer/Mosel.
- BUCK, THEO (2002): Paul Celans Todesfuge. In: Speier, Hans M. (Hg.): *Interpretationen. Gedichte von Paul Celan*. Stuttgart: Reclam, S. 11–27.
- EGGEBRECHT, HANS H. (1979): Vertontes Gedicht. Über das Verstehen von Kunst durch Kunst. In: Schnitzler, Günter (Hg.): *Dichtung und Musik. Kaleidoskop ihrer Beziehungen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 36–69.
- GIER, ALBERT (1995): Musik in der Literatur. Einflüsse und Analogien. In: Zima, Peter V. (Hg.): *Literatur intermedial. Musik – Malerei – Photographie – Film*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 61–92.
- GRUHN, WILFRIED (1978): *Musiksprache – Sprachmusik – Textvertonung. Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- HEGEL, GEORG F.W. (1970): Vorlesungen über die Ästhetik. I – III. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KIEFER, ANSELM (1991): *Katalog der Ausstellung in der Neuen Nationalgalerie Berlin*. Berlin.
- KÖPPEN, MANUEL; SCHERPE, KLAUS R. (Hg., 1997): *Bilder des Holocaust: Literatur – Film – Bildende Kunst*. Köln-Wien: Böhlau.
- KÖSTER, JULIANE (2001): *Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz*. Augsburg: Wißner.
- LANGER, SUSANNE K. (1984): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag [zuerst: *Philosophy in a New Key*, 1942].
- MANN, CHRISTINE; SCHRÖTER, ERHART; WANGERIN, WOLFGANG (1995): *Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik*. Weinheim: Beltz.

- METZGER, HEINZ-KLAUS; RIEHM, RAINER (Hg., 1980): *Arnold Schönberg. Musik-Konzepte: Sonderband*. München: edition text + kritik.
- MÜLLER-SEIDEL, WALTER (1965): *Probleme der literarischen Wertung*. Stuttgart: Metzler.
- MUXENEDER, THERESE (2002): A Survivor from Warsaw op 46. In: Gruber, Gerald W. (Hg.): *Arnold Schönberg. Interpretationen seiner Werke*. Bd. II. Laaber: Laaber S. 132-149.
- ROSENTHAL, MARK (Hg., 1987): *Anselm Kiefer*. [Katalog der Ausstellung in Philadelphia und Chicago]. Philadelphia, New York.
- SCHER, STEVEN P. (Hg., 1984): *Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes*. Berlin: Schmidt.
- WANGERIN, WOLFGANG (1997): *Sich in den Künsten selbst erfahren. Kreative Rezeption als Gruppenprozess*. Weinheim: Beltz/Deutscher Studienverlag.
- DERS. (2004): »Die ganze Welt der Schmerzen muss ich tragen«. Liebe, Einsamkeit, Tod in Schuberts Vertonungen zeitgenössischer Lyrik. In: Jonas, Hartmut; Josting, Petra (Hg.): *Medien - Deutschunterricht - Ästhetik*. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag. München: kopaed, S. 63-90.
- DERS. (Hg., 2006): *Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2006a): »Der einsame Mittelpunkt im einsamen Kreis«. Winterbilder am Ende der Romantik: Wilhelm Müller, Franz Schubert, Caspar David Friedrich. In: Wangerin 2006, S. 303-322.
- DERS. (2012): Rezeption ist ein immer wechselndes, kaleidoskopisches Spiel. Über Musik im Deutschunterricht. In: Roeder, Caroline (Hg.): *Blechtrommeln. Kinder- und Jugendliteratur und Musik*. München: kopaed (kjl+m 12 extra), S. 157-165.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (1996): *Tractatus logico-philosophicus* (1921). In: *Ludwig Wittgenstein. Ein Reader*. Hg. von Anthony Kelly. Stuttgart: Reclam.
- ZIMA, PETER V. (Hg., 1995): *Literatur intermedial. Musik - Malerei - Photographie - Film*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hajnalka Nagy

# Hör- und Stimmerziehung

## Experimente mit der eigenen Stimme mit musikalischer Vorlage

### 1. Literarische Stimmen mit Musik

Grenzgänge zwischen Musik und Literatur sind zahlreich – die Beispiele reichen von Thomas Manns Auseinandersetzung mit der Schönberg'schen Zwölftontechnik in seinem *Doctor Faustus* über die Verwendung musikalischer Strukturen als poetisches Konstruktionsprinzip (Paul Celans *Todesfuge*) bis hin zu Gedichtvertonungen (z. B. die Vertonung der Gedichte Bachmanns durch den Komponisten Thomas Larcher). Die Rezeption eines Gedichtes kann vor dem Hintergrund einer musikalischen Vorlage vielfach intensiviert werden, indem die Musik jene emotionalen »Stimmungen« anzusprechen vermag, die mit Worten nicht zu erreichen sind. Das Zusammenspiel von Geschriebenem und Gehörtem kann also eine zusätzliche Bedeutungsdimension entfalten.

Allein aus diesem Grund lohnt es sich, im Literaturunterricht die Potenziale der wechselseitigen Befruchtung von Musik und Dichtung zu nutzen. In diesem Fall sollten wir jedoch nicht nur Musikstücke (und die dazu gehörenden technischen und instrumentellen Mittel) in den Blick nehmen, sondern unseren Medium-Begriff auch auf die menschliche Stimme mitsamt Körper, Mimik, Gestik erweitern, die gerade in ihrer Funktion als »primäre Medien« (vgl. Wermke 2002, S. 93) in

---

HAJNALKA NAGY ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, Transkulturelle Literaturdidaktik, Weltliteratur im Unterricht, Literatur und Mehrsprachigkeit. E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

Rezitationen, Sprechgesängen und musikalisch-literarischen Mischformen eine große Rolle spielen. Diese Mischformen können sowohl der Förderung literarischer Kompetenzen dienen wie auch der (ästhetischen) Hörerziehung (vgl. dazu Wermke 2010) und somit im weiteren Sinne der ästhetischen Bildung, deren Ziel es ist, »verbale[], visuelle[] und/oder auditive[] Texte« genau wahrzunehmen, zu reflektieren und zugleich »ein intensives Sehen, Empfinden, Nachdenken« – also ästhetischen Genuss – zu ermöglichen (Spinner, zit. nach Heck 2013, S. 202). Darüber hinaus kann auch die ästhetische Produktionskompetenz geschult werden, indem SchülerInnen lernen, verschiedene Medien, in unserem Fall vor allem die primären Medien, gekonnt bei Gedichtinszenierungen einzusetzen.

Um die Bandbreite der Möglichkeiten des fächerverbindenden Arbeitens auf der Schwelle von Musik und Literatur aufzuzeigen, werden im Folgenden zwei Gedichte (*Todesfuge* von Paul Celan und *ode auf N* von Ernst Jandl) mit Musikstücken (Bach, Schönberg, Debussy, Beethoven) vergleichend betrachtet. Für diesen komparatistischen Zugang eignen sich die genannten Texte deswegen, weil sich anhand ihrer einerseits das Dilemma des »Schreibens nach Auschwitz« gut thematisieren lässt, zumal beide einen direkten (Celan) oder indirekten (Jandl) Bezug zum Zweiten Weltkrieg haben: Celan versucht, in seinem Gedicht für die Vernichtung jüdischer Opfer eine adäquate poetische Sprache zu finden, Jandl wiederum dekonstruiert am Beispiel Napoleons die Gestalt von Tyrannen, indem er den Duktus der Propagandareden der Nationalsozialisten nachahmt und gleichsam zerstört. Andererseits weisen *Todesfuge* und *ode auf N* große Unterschiede auf, was ihre poetische Form und was ihren Umgang mit der traditionellen musikalisch-literarischen Vorlage betrifft. Während Celan die streng durchkomponierte kontrapunktische Fugenform zum Strukturprinzip seines Gedichtes erhebt, ist bei Jandl genau das Gegenteil der Fall: Er nimmt die Gattung der heroischen Ode nur, um diese und die Heldengestalt buchstäblich zu zerschrei(b)en.

Auch die Art, wie die zwei Autoren ihre Gedichte vortragen, könnte nicht unterschiedlicher sein. Hört man die *Todesfuge* in Celans Vortrag, »bemerkt man, dass [er] dieses Gedicht in einem singenden, sehr ausdrucksvollen Tonfall vorträgt« (Ammon 2010, S. 27) – eine Vortragsweise, welche die »bundesdeutschen Literaturkritiker zu Beginn der 1950er Jahre« auf der Lesung der Gruppe '47 in Niendorf äußerst irritierte: Was für Celan eine »Grabschrift« und ein »Grab« war, indem er versuchte, »das Ungeheuerliche der Vergasungen zur Sprache zu bringen«, erschien dem einen Kritiker als »Singsang [...] wie in einer Synagoge« und kam einem anderen der Rede eines Goebbels nah (Gellhaus 2007, S. 111).

Jandls Vortragskunst ist einem solchen Pathetismus zwar diametral entgegengesetzt, dennoch wirkte sein Auftritt bei der Veranstaltung *Wholly Communion* in der Londoner Royal Albert Hall auf die ZuhörerInnen ebenso verstörend wie der von Celan in Niendorf: »as his sound-poems rose to a crescendo, a rhythmic furore aided and abetted by the claps and cries of the crowd, so suddenly, the destruction of words and their conversion to a shouted, half-hysterical series of sounds, seemed sinister – took on a Hitlerian aspect [...].« (Zit. nach Ammon 2010, S. 27) Jandl hat es in einer Zeit, wo Bann gewiss auch nach der Erfahrung der »Pervertierung der

öffentlichen Rede« durch die Nationalsozialisten das Ende der Mündlichkeit in der Dichtung proklamierte (vgl. ebd., S. 31), gewagt, die Vortragskunst auf eine ganz originelle Weise zu »erneuern«. Jandls poetisches Schaffen ist stets vom Experimentieren mit den »Artikulationsmöglichkeiten seiner Stimme« bestimmt, davon zeugen seine minutiös geplanten Auftritte, wo er als »brillanter Sprach- und Vortragskünstler« sein Publikum begeisterte (vgl. dazu Fetz 2013, S. 28).

Eine solche vergleichende Betrachtung von Celans und Jandls Lesungen kann die Aufmerksamkeit der SchülerInnen für das Spannungsverhältnis von Hören – Sprechen – Schreiben schärfen. Die Analysen von Bernhard Fetz und Frieder von Ammon zeigen mitunter auch, inwieweit sich anhand dieser zwei Gedichte eine ganze »(Literatur)Geschichte« mündlicher Vortragskunst und menschlicher Stimme auftut, die SchülerInnen wiederum für die ästhetisch-ethischen Fragen des poetischen Sprechens und Schreibens nach 1945 sensibilisieren kann.

Ziele	
<i>Hörerziehung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Celans/Jandls Vortrag genau wahrnehmen, Eindrücke benennen, das Hörerlebnis artikulieren und reflektieren, das Gehörte mit dem Gelesenen in Verbindung bringen</li> <li>• die Gedichte zu exemplarischen Musikstücken in Beziehung setzen</li> </ul>
<i>Literar- ästhetische Rezeptionskom- petenz fördern</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Form-Inhalt-Bezüge erkennen (z. B. im Celan-Gedicht die fehlende Interpunktion, die vielen Enjambements und die Wortwiederholungen mit dem »Gehetzt-Sein« und mit der Monotonie des Häftlingsdaseins in Zusammenhang bringen; im Jandl-Gedicht den Zusammenhang des schreienden Tons mit den Stimmen der Macht und mit der Intention der Zerstörung derselben Macht erkennen)</li> <li>• Im Celan-Gedicht die kontrapunktische Struktur erkennen und diese mit den einander gegenüberstehenden Personengruppen (Opfer – Täter) in Verbindung bringen; im Jandl-Gedicht sich mit dem Prinzip der Zerlegung des Namens und des Neuordnens der Buchstaben auseinandersetzen, über die Verfremdung der Odenform nachdenken</li> </ul>
<i>Ästhetische Produktions- kompetenz fördern</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den Gedichten beim vielstimmigen Inszenieren eine »sinnvolle Interpretation« geben (vgl. Heck 2013, S. 209)</li> <li>• mit der eigenen Stimme umgehen lernen: auf Stimmausdruck (Register, Intonation) und Sprechweise (Höhenverlauf, Tonhöhe/-stärke, Betonung, Melodie, Dynamik, Artikulation, Rhythmus, Phrasierung, Tempo und Pausen) achten (vgl. ebd., S. 210)</li> <li>• auf weitere auditive Elemente achten (Klang, Geräusche, Musik als mögliche Begleitung)</li> </ul>

## 2. Gelebte Vielstimmigkeit mit Paul Celan

Die *Todesfuge* gehört mittlerweile zu den kanonisierten Texten der deutschsprachigen Literatur nach 1945 und somit auch des Deutschunterrichts. Es gibt kaum ein anderes Gedicht, das mehr mit dem Namen Paul Celans verbunden ist, und es gibt kaum ein anderes Gedicht, das so wortgewaltig und bilderreich die erschreckende Realität der Menschenvernichtung darzustellen vermag. An das Gedicht kann man

sich im Unterricht aus verschiedenen Richtungen nähern.<sup>1</sup> Die Ziele der folgenden Unterrichtseinheit liegen in der Analyse der strukturellen Besonderheiten des Textes, d. h. im Erkennen des kontrapunktischen Fugenprinzips mit den motivischen und strukturellen Wiederholungen sowie im Nachvollziehen des Zusammenhangs zwischen Form und Inhalt, damit SchülerInnen letztlich das Gedicht vielstimmig, der Fugenform gemäß inszenieren können.

Die Arbeit im Unterricht erfolgt in fünf Phasen, wobei sich SchülerInnen schrittweise und durch verschiedene Rezeptions- und Produktionsmodi vom mehrmaligen Hören des Gedichts in Celans Vortrag über das Lesen bis hin zum eigenen Inszenieren mit dem Gedicht auseinandersetzen. Die erste Phase ist bestimmt von einer subjektiven Annäherung an das Gehörte, bei der Lernende neben ihren ersten Gefühlen und Assoziationen auch besonders auffällige Merkmale des Textes und des Vortrags festhalten. Die ersten Höreindrücke werden in einer zweiten Phase differenziert, wobei SchülerInnen zur Beobachtung genaue Anweisungen erhalten. Im Zentrum der dritten Phase steht die textnahe Analyse, in der das Augenmerk auf die Struktur, die »Figurenkonstellation« und die wichtigsten Oppositionen des Gedichtes gelegt wird. Erst in der vierten Phase wenden sich die Lernenden der Untersuchung der Fugenform zu – dabei sollten ihnen Definitionen und diverse Musikbeispiele zur Verfügung gestellt werden. In der letzten Phase versuchen die SchülerInnen, die gehörten Musikbeispiele erneut mit Celans Text in Verbindung zu bringen und die Fugenstruktur und die verschiedenen Stimmen im Text zu identifizieren.<sup>2</sup> Erst nach diesen Analyseschleifen sollten die SchülerInnen das Gedicht »vielstimmig« inszenieren und im Plenum vortragen.

Arbeitsphasen und Arbeitsschritte	
<i>Arbeitsphase I</i> Textpräsentation	<p><i>Schritt 1:</i> Hören und die ersten Eindrücke und Gefühle notieren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Was ist besonders auffällig?</li> <li>● Welche Wirkung hat das Gedicht auf dich?/Welche Gefühle und Assoziationen weckt das Gedicht in dir?</li> </ul> <p><i>Schritt 2:</i> Die Eindrücke in PL/GA/PA besprechen</p>
<i>Arbeitsphase II</i> Hörerziehung	<p><i>Schritt 1:</i> Ein zweites Hören anhand von Leitfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Stimme (Stimmelage)</li> <li>● Rhythmus (schnellere/langsamere Textstellen, Pausen, Dynamik)</li> <li>● Intonation &amp; Tonhöhe (laut/leise)</li> </ul> <p><i>Schritt 2:</i> Ein drittes Hören &amp; Mitlesen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Markiere die Stellen, die besonders schnell/langsam/laut gelesen werden!</li> </ul>

1 So kann man die Diskussion über die (Un)Möglichkeit des Schreibens nach Auschwitz ebenso thematisieren, wie man sich den poetischen Bildern, Metaphern und Symbolen zuwenden könnte. Man kann sich auch mit der Wirkungsgeschichte des Gedichtes auseinandersetzen. Vgl. dazu <http://www.lehrer-online.de/todesfuge.php> [Zugriff: 23.4.2013].

2 Vgl. dazu die Analyse des multimedialen Celan-Projektes unter <http://www.celan-projekt.de/> [Zugriff: 23.4.2013].

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie kann man Satzbau/Strophenform/Interpunktion mit dem Vortrag (dem Gehörten) in Verbindung bringen?</li> </ul>
Arbeitsphase III Arbeit am Text	<p>Genaue Betrachtung der Struktur und der Oppositionen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Satzbau/Strophenstruktur/Wiederholungen und Parallelismen</li> <li>Personengruppen und die »Tätigkeiten« der Gruppen notieren</li> <li>Grundlegende Oppositionen (Oben/Unten, Wir/Er, Sulamith/Margarete, Tod/Leben, Tod/Kunst, Dunkel/Licht)</li> </ul>
Arbeitsphase IV Arbeit an der Fugenform	<p>Schritt 1: Eine/mehrere Bach-Fugen anhören und Prinzip selbst beschreiben, vgl. z. B. <a href="http://www.youtube.com/watch?v=pVadl4ocX0M">http://www.youtube.com/watch?v=pVadl4ocX0M</a> [Zugriff: 19.4.2013]</p> <p>Schritt 2: Fugendefinition und Fugenschema präsentieren und noch einmal hören (besondere Beachtung sollte der Originalbedeutung des Wortes »Fuge« als »Flucht« geschenkt werden)</p>
Arbeitsphase V. Das Gedicht inszenieren	<p>Schritt 1: Verschiedene Stimmen und das Fugenprinzip im Gedicht mit bunten Stiften markieren</p> <p>Schritt 2: Arbeit an der vielstimmigen Inszenierung des Gedichtes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wie viele SprecherInnen, was wird in welcher Reihenfolge gesagt?</li> <li>Wird die originale Reihenfolge umgestaltet?</li> <li>Was wird von welchen SprecherInnen gemeinsam gesprochen?</li> <li>Werden spezielle Klänge benötigt?</li> </ul> <p>Schritt 3: Vortrag der Inszenierung im PL, Vergleich der Produktionen miteinander, mit dem Celan-Gedicht und vor allem mit den musikalischen Vorlagen.</p>

### 3. Übungen zum Sich-frei-Schreien mit Ernst Jandl

Jandl hat mit seiner *ode auf N* wahrscheinlich den größten Erfolg seiner Karriere gefeiert, als ihm am 11. Juni 1965 in der Londoner Royal Albert Hall bei seinem »bis zum Schreien gesteigerten Vortrag« mehr als sechstausend ZuhörerInnen zuzubelten (Fetz 2013, S. 33). Das Gedicht gehört zu den sogenannten »Sprechgedichten«, in denen »Länge und Intensität der Laute durch die Schreibung fixiert [sind]« und die »Spannung durch das Aufeinanderfolgen kurzer und langgezogener Laute [entsteht]« (Jandl 1997/1999, S. 8). In *ode auf N* ist es der Name Napoleons, der in seine Buchstaben und Laute zerlegt wird, um sie »zu neuen, ausdrucksstarken Lautgruppen« zusammenzufügen (ebd.). Beginnt das Gedicht noch als ein Spiel mit Vokalen, das einer »Sprechübung« ähnelt, wird der Ton »[i]m sich steigernden ›na / naaa / naaaaaa / naaaaaaaaaa /‹, im darauf folgenden Atemholen der von langen Vokalen dominierten Lautfolgen ›pooleon‹, im abschließenden lang gezogenen ›ooooon‹« (ebd.) immer drohender und aggressiver, bis die Gestalt Napoleons »in Marktgeschrei der Heldenkult« (Jandl 1997/1999, S. 8) sich gänzlich auflöst. In Jandls Vortrag sind die gewaltigen Stimmen der NS-Zeit und eine kritische Stimme, die gegen jedwede Tyrannei und Unterdrückung aufbegehrt, gleichzeitig präsent.

Während man bei der Auseinandersetzung mit dem Celan-Gedicht vom Vortrag des Autors ausgeht, schlägt man bei Jandl den umgekehrten Weg ein: SchülerInnen sollten sich zuerst mit den traditionellen Oden – sowohl in der Literatur wie auch in der Musik – vertraut machen, um dann die Verfremdung der klassischen Form bei

Jandl nachvollziehen zu können. Die Frage zu klären, warum Jandl die Odenform wählt, um sich von der Gewalt der Mächtigen zu befreien, ist ebenso wichtig wie die Diskussion über mögliche alternative Formen der Dekonstruktion.<sup>3</sup> Mit verschiedenen Inszenierungen des Gedichtes sollten die SchülerInnen erst in einer späteren Phase konfrontiert werden, wobei zu Beginn Jandls Auftritt in London im Plenum angeschaut wird. Um diese Inszenierungen und Gedichtvorträge zu analysieren, erhalten die SchülerInnen einen Kriterienkatalog (vgl. dazu Heck 2013, S. 210), wobei zwei Aspekte von besonderem Interesse sind: die Art der Inszenierung (Gedichtvortrag/mehrstimmige Inszenierung/Gedichtvortrag mit Musik) mit der Bestimmung der jeweiligen Stimmen/Instrumente und ihrer Funktion (Wie viele SprecherInnen? Wann werden zusätzliche Stimmen/Musik eingesetzt? Warum, mit welcher Wirkung und in welcher Funktion?) und die Art des Vortragens und des Einsatzes primärer Medien (s. o.). SchülerInnen sollten bei ihrer Beobachtung ebenfalls begründen können, ob die Inszenierung – wie Bettina Heck bemerkt – eine »sinnvolle Interpretation« des Gedichtes darstellt (Heck 2013, S. 210) (vgl. Arbeitsphase IV, Gruppe a). In dieser Hinsicht ist der Laienvortrag durch eine spielerische und melodische Vortragsweise geprägt, die zwar der Gattungsbezeichnung »Ode« und dem ironischen Spiel mit dem Namen »Napoleon« entsprechen mag, jedoch nicht der poetischen Intention der Dekonstruktion. Der zweiten Inszenierung (vgl. Textgrundlage der Gruppe b) gelingt es, das Oszillieren zwischen »Siegesschrei« und »Marktschrei« mit Hilfe des »chorischen« Sprechens zum Ausdruck zu bringen.<sup>4</sup> Die letzte Inszenierung (vgl. Gruppe c) geht aus Jandls Zusammenarbeit mit Musikern hervor. Hier übernehmen die Musikinstrumente eine ähnliche Funktion wie die Stimmen des Chors, indem sie ebenfalls sowohl als Begleitung wie auch als Kontrapunkt zur Hauptstimme Jandls interpretiert werden können. Die vergleichende Betrachtung der vier Vorträge/Inszenierungen macht auf eine eindrucksvolle Weise deutlich, welche zusätzlichen Bedeutungsdimensionen sich durch die musikalische Bearbeitung entfalten können (siehe Tabelle, S. 71<sup>5</sup>). Denn »das Gedicht – wie Jandl bemerkt hat – geht gesprochen eher ein« (Jandl, zit. nach Ammon 2010, S. 34).

#### 4. Fazit

Durch die Fokussierung auf die oben vorgestellten künstlerischen Grenzüberschreitungen können SchülerInnen nicht nur für die Unterschiede in der Rezeption

3 Vergleichend könnte auch hierzu das »Antikriegsgedicht« *schtzngrmm* gelesen werden, wo Jandl sich eines anderen Prinzips bedient, indem er die Vokale aus den Wörtern entfernt, um die Brutalität des Kriegs zu veranschaulichen.

4 Den Vortrag beginnt Jandl (die erste Stimme), der an bestimmten Stellen von einem Chor begleitet wird (das Gleiche wird chorisch gesprochen). Später aber fungieren die anderen Stimmen als »Gegenstimme«, um einmal den Siegesschrei der Soldaten, ein anderes Mal den Jubelschrei des Volkes auszudrücken. Dieses Triumphgeschrei wird letztlich vom kakophonischen Wirrwarr der Stimmen abgelöst und vom lang gehaltenen »l«, das den aufkommenden Ekel ausdrückt, am Ende vollkommen überwältigt.

5 Letzter Zugriff auf die bei diesem Arbeitsvorschlag verwendeten Online-Quellen: 23.4.2013.

<b>Arbeitsphasen und Arbeitsschritte</b>	
<i>Arbeitsphase I</i> Subjektive Annäherung an Musik- und Textbeispiele	<p><i>Schritt 1:</i> Musikalische Beispiele hören und die ersten Eindrücke und Gefühle notieren (<i>Ode an die Freude</i> von Beethoven, <i>Ode à la France</i> von Debussy)</p> <p><i>Schritt 2:</i> Zu den präsentierten Musikstücken ein literarisches »Pendant« finden (<i>An die Sonne</i> von Bachmann, <i>An die Parzen</i> von Hölderlin etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Warum passt die Ode zum Musikstück?</li> <li>● Welche Wirkung haben die Stücke und die Texte auf dich? Wie wird diese Wirkung erreicht?</li> </ul>
<i>Arbeitsphase II</i> Arbeit an der klassischen Odenform	<p><i>Schritt 1:</i> Ein zweites Hören der Musikstücke/ein zweites Lesen der Oden und Untersuchung charakteristischer Merkmale, Definitionsversuche</p> <p><i>Schritt 2:</i> pathetisches/erhabenes Vortragen von Oden eventuell mit musikalischer Begleitung</p>
<i>Arbeitsphase III</i> <i>ode auf N</i>	<p><i>Schritt 1:</i> Nachdenken über den Titel, ohne Textpräsentation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Welche Erwartungen hast du?</li> <li>● Was kann das Thema sein? Wer wird angesprochen?</li> <li>● Worauf bezieht sich das »N«?</li> </ul> <p><i>Schritt 2:</i> Stilles Lesen des Gedichtes und Notieren der »Irritationen« und Auffälligkeiten</p> <p><i>Schritt 3:</i> Konfrontation der bekannten Oden mit Jandls Gedicht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Wo liegen die Unterschiede? (sichtbar auch an den verwendeten Präposition <i>ode auf N</i> ist nicht gleich <i>ode an N</i>(apoleon))</li> <li>● Wie arbeitet Jandl? (Ist ein poetisches Prinzip erkennbar?) Warum schreibt er so? Warum nennt er sein Gedicht <i>ode</i>?</li> <li>● Vermitteln die Lautgruppen eine »Bedeutung«? (z. B. könnte »naa/ naaa« als »nein« interpretiert werden ...)</li> <li>● Um welchen Namen kreist das Gedicht? Warum? Wofür steht diese Person?</li> </ul> <p><i>Schritt 4:</i> Erste Vortragsversuche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Wie könnte man der Intention des Autors (Vorführung der Macht und Machtkritik zugleich) gerecht werden?</li> </ul>
<i>Arbeitsphase IV</i> Arbeit an den Inszenierungen der <i>ode auf N</i>	<p>Jede Gruppe erhält je eine »Inszenierung«, die sie anhand bestimmter Kriterien analysiert. Jandls Auftritt in London wird gemeinsam im Plenum angeschaut: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=jS74c-VfxtI">http://www.youtube.com/watch?v=jS74c-VfxtI</a> (ab Min. '4:44)</p> <p>Gruppe a: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=FMT-0uKvtp0">http://www.youtube.com/watch?v=FMT-0uKvtp0</a></p> <p>Gruppe b: <a href="https://soundcloud.com/modo-de-usar/ernst-jandl-ode-auf-n">https://soundcloud.com/modo-de-usar/ernst-jandl-ode-auf-n</a></p> <p>Gruppe c: Variante auf der CD <i>weltgebräuche</i> mit Ernst Jandl als Sprecher, Martin Haselböck an der Orgel und Rudolf Josel an der Trompete.</p> <p>Anschließend Besprechung im Plenum mit Diskussion über die Frage, welche Inszenierung/welcher Vortrag dem Gedicht am besten entspricht.</p>
<i>Arbeitsphase V</i> <i>ode auf N</i> -Wettbewerb	<p>SchülerInnen versuchen das Gedicht nach ihrer eigenen Interpretation vorzutragen. Bei der Gestaltung des eigenen Vortrags dient der Kriterienkatalog aus der Phase IV als Grundlage.</p>
<i>Arbeitsphase VI</i> Eine musikalische »Ode an Napoleon«	<p>Schönbergs <i>Ode an Napoleon</i> (<i>Ode to Napoleon</i>) hören und mit den musikalischen Oden vergleichen. Eine Diskussion darüber führen, ob Schönbergs Version dem Jandl'schen Gedicht in seiner Aussage und seiner musikalischen Form nahekommt.</p>

der zwei Künste sensibilisiert werden, sondern sie lernen auch die ästhetischen Potentiale nutzen, die sich aus dem Zusammenspiel von Musik und Literatur ergeben. Diesem Zusammenspiel kann aber nur ein fächerverbindender Umgang gerecht werden, der auch unterschiedliche Begabungen der SchülerInnen in den Blick nimmt: Musikalisch begabte Lernende finden durch Musik einen besseren Zugang zu Literatur und umgekehrt werden VielleserInnen zu anderen Rezeptionsmodi aufgefordert. Die differenzierte und reflektierte Auseinandersetzung mit Lesungen, Rezitationen und mit Musik begleiteten Gedichtinszenierungen führt nicht zuletzt auch zur Erkenntnis, dass man mittels menschlicher Stimme nuancenreich und auf eine spannende Weise weit mehr als »nur« Gedichte zur Sprache bringen kann.

### Literatur

- AMMON, FRIEDER VON (2010): »Das Gedicht geht gesprochen eher ein«. Ernst Jandl als Vortragskünstler. In: Fetz, Bernhard; Schweiger, Hannes (Hg.): *Die Ernst Jandl Show*. St. Pölten: Residenz, S. 27-37.
- CELAN, PAUL (1983): Todesfuge. In: *Gesammelte Werke in fünf Bänden*. Bd.1. Hg. von Beda Allemann und Stefan Reichert. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 41.
- FETZ, BERNHARD (2013): Ernst Jandl: Anmerkungen zur Biographie einer Stimme. In: Schweiger/Nagy (Hg.), S. 27-36.
- GELLHAUS, AXEL (2007): »Im Glockenstuhl deines Schweigens.« Paul Celan: Mohn und Gedächtnis. In: Kastberger, Klaus; Neumann, Kurt (Hg.): *Grundbücher der österreichischen Literatur seit 1945*. Wien: Zsolnay, S. 109-118.
- HECK, BETTINA (2013): Jandl für eine Ästhetische und Medien-Erziehung. In: Schweiger/Nagy (Hg.), S. 201-218.
- JANDL, ERNST (1997/1999): *Poetische Werke in 10 Bänden*. Hg. von Klaus Siblewski. München: Luchterhand Literaturverlag.
- SCHWEIGER, HANNES; NAGY, HAJNALKA (Hg., 2013): *Wir Jandln. Wissenschaftliche und didaktische Wege zu Ernst Jandl*. Innsbruck: StudienVerlag. (= ide-extra, Bd. 18).
- SULZBERGER, MARTINA (2013): Jandl in der Schule. In: Schweiger/Nagy (Hg.), S. 240-256.
- WERMKE, JUTTA (2002): Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 91-104.
- WERMKE, JUTTA (2010): Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 180-199.

Links [Zugriff: 23.4.2013]

<http://www.lehrer-online.de/todesfuge.php>

<http://www.celan-projekt.de/>

<http://www.youtube.com/watch?v=pVadl4ocX0M>

<http://www.youtube.com/watch?v=jS74c-VfxtI>

<http://www.youtube.com/watch?v=FMT-0uKvtp0>

<https://soundcloud.com/modo-de-usar/ernst-jandl-ode-auf-n>

Kathrin Wexberg

# Bach am Apparat

## Musik als Motiv und Gestaltungsprinzip aktueller Jugendromane

Ich würde fragen: »Wenn du ein Buch musikalisch interpretieren müsstest, welches würdest du dir aussuchen?«

Er würde zum Beispiel antworten:

»Der Fänger im Roggen.«

Ich würde gnädig nicken.

Dann würde er fragen:

»Und du?«

Und ich würde antworten:

»Die Poetik des Aristoteles.«

Hinter seinem Schnurrbart würde sich ein verwirrter Gesichtsausdruck breitmachen:

»Was für Musik wäre das?«

Ich würde mit sehr ernster Stimme antworten:

»Gut gelaunter Indie-Pop.«

(Näsling 2012, S.197 f.)

Literatur und Musik, so klingt es in diesem (nur in ihrer Phantasie stattfindenden) Dialog zwischen der jugendlichen Ich-Erzählerin Mary und einer Partybekanntschaft an, sind also zwei Kunstformen, die miteinander in Beziehung gesetzt werden können, einander bei aller Unterschiedlichkeit auch entsprechen. Eher selten kommt es vor, dass, wie in der zitierten Textpassage angesprochen, ein Buch musikalisch interpretiert wird. (Kurz vorher wird übrigens erwähnt, dass Kate Bush *Sturmhöhe* musikalisch umgesetzt hat – die damals erst 20-jährige Künstlerin lan-

dete mit ihrer Debutsingle *Wuthering Heights* einen Hit, der in Folge von verschiedensten anderen SängerInnen gecovered wurde und in mehreren englischen TV-Serien vorkam, womit die mediale Verflechtung um einen weiteren Schritt erweitert wurde.<sup>1)</sup> Es wäre wohl durchaus reizvoll, weiterzuspinnen, welcher Musikrichtung andere Texte der Weltliteratur entsprechen würden – sehr viel öfter, nicht zuletzt in der Jugendliteratur, kommt es hingegen vor, dass in Texten Musik eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Auf der Ebene der Figuren geschieht dies, indem Figuren miteinander Musik hören, über Musik sprechen oder einander diese schenken – auf der Ebene der vom Autor, der Autorin konzipierten Textgestaltung, indem (Text)Ausschnitte aus Musikstücken einzelnen Kapiteln oder sogar dem ganzen Buch wie ein Motto vorangestellt werden oder dieses gliedern. Im Folgenden werden einige Texte für Jugendliche vorgestellt, in denen Musik auf eine der bereits skizzierten Arten eine Rolle spielt. Abschließend werden einige weiterführende Hinweise gegeben, wie von der Lektüre ausgehend im Unterricht mit den SchülerInnen zur Wechselwirkung von Musik und Text weitergearbeitet werden kann.

### 1. Einzelnes Musikstück als Leitmotiv: *Lucy's Song*

Im ersten Textbeispiel des norwegischen Autors Bjørn Ingvaldsen ist es nicht Musik an sich, sondern vielmehr ein einzelnes, sehr bekanntes Musikstück, das zum Leitmotiv des Textes wird. Die knapp vierzehnjährige Ich-Erzählerin besucht ihre an Krebs erkrankte Mutter im Spital. Als im Radio Shel Silversteins *Ballad of Lucy Jordan* gespielt wird, in der eine Frau über ihren nie erfüllten Lebenstraum, einmal in einem Cabrio durch Paris zu fahren, sinniert, erinnert sie sich, dass die Mutter dieses Lied immer sehr gemocht und es ihren beiden Töchtern oft vorgesungen hat: Nicht zuletzt auch deshalb, weil die ältere von beiden, die wie sich später im Textverlauf herausstellen wird, schwer behindert ist, Lucy heißt. Als die beiden über die Bedeutung des Liedtextes reden, hat die Tochter die Idee, eine Reise nach Paris, so wie sie sich auch Lucy Jordan im Lied erträumt, wäre das Richtige, um der Mutter neuen Lebenswillen zu geben. Mit bemerkenswerter Willensstärke schafft sie es schließlich, diese Reise allen Hindernissen zum Trotz tatsächlich Wirklichkeit werden zu lassen. Ingvaldsens schmaler, fast novellenhaft anmutender Text lebt von zwei Kontrasten: Die existentiell bedrohliche Situation der schweren Krankheit der Mutter wird von der Ich-Erzählerin sehr nüchtern, fast emotionslos erzählt, die Energie, mit der sie sich in die Planung der Paris-Reise stürzt, dient wohl auch ein Stück weit der Ablenkung von den damit in Verbindung stehenden Lebensfragen. Weder der Inhalt noch der Kontext von *The Ballad of Lucy Jordan* scheinen auf den ersten Blick für eine Jugendliche ansprechend zu sein, es ist vielmehr ihre Vorstellung vom Lebenstraum der Mutter, den sie umzusetzen versucht – ein Widerspruch, auf den die Mutter sie gegen Ende der Reise, als es scheint, als würde ein wesentliches Element, nämlich das rote Cabrio, doch nicht funktionieren, hinweist: »Jetzt

1 [http://en.wikipedia.org/wiki/Wuthering\\_Heights\\_\(song\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Wuthering_Heights_(song)) [Zugriff: 26.2.2013].

denk nicht länger an rote Cabrios oder Songs, die populär waren, lange bevor du geboren wurdest.« (Ingvaldsen 2011, S. 101)

## 2. Songtitel/Lyrics als Kapitelmotto: *Wunder* und *Wie viel Leben passt in eine Tüte?*

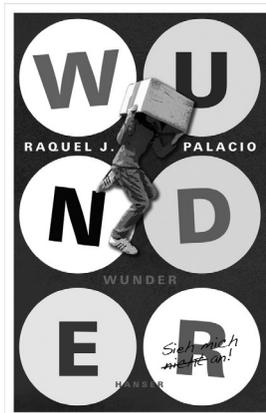


Abb. 1: *Wunder* (Palacio 2013)

Die Autorin Tamara Bach hat davon berichtet, welche Rolle Musik für ihr Schreiben spielt, etwa wenn sie sich überlegt, welches Lied ihre Figur gerne hören würde, aber auch, dass vor dem Schreiben einer bestimmten Szene ein bestimmtes Lied oder eine bestimmte CD, fast wie eine Hintergrundmusik dafür, ausgewählt wird (vgl. Bach 2006, S. 15). Es kann aber auch ein zufällig gehörtes Musikstück sein, das für ein Buch wichtig wird – wie *Wonder* von Natalie Merchant, das titelgebend für Raquel J. Palacios Debutroman wurde. Sie hörte das Stück im Radio, kurz nach jener Begebenheit, die sie zur Handlung ihres Textes inspirierte: Mit ihren beiden kleinen Söhnen begegnete sie auf der Bank vor einem Eissalon einem Mädchen mit einem entstellten Gesicht.<sup>2</sup> Dem Roman ist ein längerer Textauszug aus dem Lied vorangestellt, das in Ich-Perspektive

davon berichtet, wie jemand, der offensichtlich anders ist, von Ärzten aus dem ganzen Land bestaunt und auch als Wunder bezeichnet wird. Im Musikvideo dazu, für das Jake Scott Regie führte, singen und tanzen neben der Sängerin selbst sehr unterschiedliche Frauen, unter anderem eine junge Frau mit Down-Syndrom. Diese Bilder in Kombination mit der Melodie strahlen sehr viel Lebensfreude und Zuversicht aus und kontrastieren damit die Handlung des Romans, in dem von den Schwierigkeiten erzählt wird, sich als Zehnjähriger mit einem entstellten Gesicht in der Middle School gegen die Vorurteile von Kindern, vor allem aber auch von Eltern zu behaupten. Vor dem ersten Kapitel, das als Ich-Erzählung der entstellten Hauptfigur August gestaltet ist, findet sich ein weiterer kurzer Textauszug aus *Wonder*, den folgenden Kapiteln aus den Perspektiven anderer Figuren sind andere Zitate aus Liedern, aber auch Büchern und Theaterstücken vorangestellt, von David Bowies *Space Oddity* über Christina Aguileras *Beautiful* bis hin zu *Hamlet* und *Der kleine Prinz*. Mehr als die musikalische (im Sinne von Tonabfolge und Melodie) Dimension sind es hier wohl die Inhalte der entsprechenden Texte, die sich die Autorin zu eigen macht, um die Grundaussage ihres Textes, dass nämlich jedes Leben ein Wunder und lebenswert ist, zu unterstreichen.

Während in *Wonder* Musikzitate eine wichtige Rolle für die Strukturierung des Textes spielen, das Thema Musik auf der Inhaltsebene des Romans aber eigentlich

<sup>2</sup> Vgl. <http://rjpalacio.com/faqs.html> [Zugriff: 24.2.2013].

nicht weiter relevant ist, geht es in *Wie viel Leben passt in eine Tüte?* auch thematisch ganz zentral um das Hören bzw. Nicht-Hören von Musik. Anders als der etwas unbeholfen gewählte deutsche Titel vermuten lässt, geht es nicht um Einkaufstüten, sondern vielmehr (wie auch der Originaltitel des Buches lautet) um sogenannte Survival Kits, liebevoll gefüllte Überlebenspakete mit symbolischen Geschenken darin. Ich-Erzählerin Rose findet nach dem Krebstod ihrer Mutter einen solchen Survival Kit, der neben anderen Gegenständen auch einen iPod enthält. Dort hat ihr die Mutter in Playlists Lieder zusammengestellt, die ihr wichtig waren – als hätte sie gewusst, dass Rose es nach ihrem Tod nicht mehr erträgt, Musik zu hören:

Früher hatte ich Musik über alles geliebt. Und zwar alle Arten von Musik – ganz gleich ob klassisch oder modern, Independent oder Mainstream, Balladen oder Rockmusik. Seit ich in die sechste Klasse ging, gab es einen Soundtrack zu meinem Leben. Ich erstellte verschiedene Playlists für jede Gelegenheit, jede Gefühlslage und jede Tageszeit: für meine Zeit mit Krupa, für meine Schulaufgaben, für meine Stunden mit Chris und für wunderschöne Sommernachmittage. Es gab nichts, wofür ich keine Musik hatte. Aber das war vorbei. (Freitas 2012, S. 104f.)

Jedem einzelnen Romankapitel, die zeitlich dem Verlauf des Trauerjahres bis zum ersten Todestag folgen, ist ein Liedtitel vorangestellt, dessen Bedeutung sich erst vom Ende her erschließt. Denn auf dem iPod hat die Mutter auch eine leere Playlist mit dem Titel »Roses Playlist« angelegt. Lange schafft Rose es nicht, die Musik anzuhören oder gar ihre eigene Playlist zusammenzustellen, doch kurz vor dem ersten Todestag der Mutter, nachdem das erste Weihnachten ohne sie geschafft ist, fühlt Rose sich für diesen Schritt bereit – der auch ihre Bereitschaft für ein neues Leben markiert:

Schon bald hatte ich sämtliche wichtige Ereignisse des vergangenen Jahres mit Musiktiteln verknüpft, auch jene, die mir beinahe das Herz brachen. Ich nahm mir vor, die Playlist bis zum vierten Juni, dem Todestag meiner Mutter, mit jeder neuen Erfahrung, die einen Song verdiente, fortzuführen. Die Lieder würden erzählen, was sich in meinem Leben seit meinem Abschied von ihr zugetragen hatte. Das letzte Lied, das ich aussuchte, war für den heutigen Tag bestimmt, für genau diesen Augenblick. (Freitas 2012, S. 367)

Dieses letzte Lied ist übrigens *Kind and Generous* von Natalie Merchant, jener amerikanischen Musikerin, deren Lied auch für *Wunder* titelgebend war. Nach dem Ende des Erzähltextes ist schließlich Roses komplette Playlist abgedruckt, inklusive jener Titel, die den einzelnen Kapiteln vorangestellt waren. Wie die zitierten Textpassagen bereits vermuten lassen, ist der Roman nicht frei von Pathos, auch werden zahlreiche gängige Klischees der US-amerikanischen Teenager-Populärkultur bemüht – dennoch gelingt es, mit dem Motiv der totalen Musikverweigerung als Ausdruck der Krise, in der sich Rose und ihre Familie nach dem Tod der Mutter befinden, ein in sich stimmiges Bild zu finden, das mit dem Befüllen der Playlist zwar nicht kitschfrei, aber ebenso stimmig wieder aufgelöst wird. Ein ganz ähnliches Motiv findet sich übrigens in Martín Blascos Jugendroman *Ist das Leben eine Abfolge einzelner Punkte?* – hier verkauft die jugendliche Hauptfigur nach dem Tod des Vaters sogar die einst heiß geliebte gesamte CD-Sammlung.

### 3. »Klassische« Musik als Thema/Strukturprinzip des Textes: *Im Fluss* und *Wie ein Splitter im Mosaik*



Abb 2: *Wie ein Splitter im Mosaik* (Huppertz 2012)

Waren es in den ersten Beispielen Musikstücke, die grob gefasst aus dem Bereich der Pop-Musik (wenn auch unterschiedlicher Zeiten) kommen, spielen in den nächsten beiden Romanen Musikstücke eine wichtige Rolle, die eher der »klassischen« Musik angehören (auch wenn sie streng genommen der Epoche des Barock zuzuordnen sind).

Schnell stopfte ich mir die Ohrstöpsel meines Discmans in die Ohren und stellte die Lautstärke hoch. Vivaldis *La Primavera* aus den Vier Jahreszeiten jubelte mir mit solcher Lautstärke ins Ohr, dass es fast wehtat. Löschte das Brausen der Autoreifen aus, die Stimme meiner Mutter, alles. Bis nur noch die Musik übrig blieb. (Röder 2009, S. 16)

Marlene Röder wählt in ihrem Roman *Im Fluss* Vivaldis Violinkonzerte *Die vier Jahreszeiten*, die eine der ProtagonistInnen hier als Flucht vor den nervigen Eltern hört, auch als Gliederungsprinzip ihres Romans: Den vier Teilen des Romans ist jeweils eine Jahreszeit, wie bei Vivaldi auch mit ihrer italienischen Bezeichnung, zugeordnet, daneben gibt es ein Intro und drei Intermezzi. Diese sind jedoch keinesfalls Pausenfüller, sondern verleihen dem Text seine fast thrillerhaft anmutende Spannung: Hier erzählt eine nicht näher bestimmte Ich-Stimme, die sich offenbar im Eis eingebrochen in akuter Lebensgefahr befindet. Bis zum Ende bleibt unklar, welcher der drei Hauptfiguren Mia, Alex oder Jan die Stimme gehört. Zwischen den beiden Brüdern Alex und Jan und der neu in den Ort gezogenen Mia, die ein traumatisches Erlebnis hinter sich hat, entwickelt sich eine komplexe Beziehung, die letztlich auch ein Familiengeheimnis ans Tageslicht bringt. Der wichtigen Rolle, die Musik, aber auch Geräusche im Roman spielen, entspricht auch ein Geschenk, das Mia am Ende von Jan erhält: Er schenkt ihr eine Kassette mit seinen persönlichen vier Jahreszeiten, auf die er Geräusche des letzten Jahres aufgenommen hat: »Das Klimplern von Mias Muschel-Ohringen. Das Platschen der Sprünge an Skips Geburtstag. Dann das Kreischen eines Eisvogels. Das Knacken des Frostes. Und ganz zuletzt der Klang eines Cellos, wie die ferne Hoffnung, dass bald wieder Frühling wird.« (Röder 2009, S. 251) Dass *Die vier Jahreszeiten* hier auf eine Kassette gebannt werden, zeigt wie der im ersten Textausschnitt aufgedrehte Discman anschaulich, wie schnell Texte im Hinblick auf technologische Weiterentwicklungen anachronistisch wirken – *Im Fluss* erschien 2007.

Ganz bewusst anachronistisch bzw. untypisch für Jugendliche ist hingegen das Hobby, das Lioba, die fünfzehnjährige Ich-Erzählerin des letzten Beispiels *Wie ein Splitter im Mosaik*, betreibt: Sie spielt Orgel, und zwar am liebsten Bach. Mitten in einer ziemlichen Lebenskrise fühlt sie sich Bach plötzlich fremd und fragt sich, ob

sie nicht lieber stattdessen im Leichtathletik-Team mittrainieren solle. Diese Krise beinhaltet unter anderem die Frage, wie es wäre, sich endlich zu verlieben und welcher Art ihre Beziehung zu ihrem besten Freund Florin ist, vor allem aber ihre verwickelte Familiensituation: Denn der Vater, der die Mutter noch vor der Geburt der kleinen Schwester verlassen hatte, scheint zu Liobas Entsetzen auf einmal wieder Platz im Leben der Mutter zu bekommen. Nach einem Streit mit ihrem Freund Florin lässt ihr dieser eine CD zukommen – Liobas Reaktion darauf zeigt, wie zentral gemeinsames Musikhören für ihre Freundschaft war und ist, aber auch, wie sehr Musik ihr hilft (oder zumindest vor der Krise geholfen hat), Struktur in das Chaos der »Mosaiksplitter« zu bringen:

*Und ich weiß beim besten Willen nicht, was Florin damit bezweckt, »unsere« Musik auf CD zu bannen und mir dann noch im Streit hinterherzuschleudern. »Take me out« von Franz Ferdinand, diesen Bubi-Pop, der trotzdem irgendwie geil ist, »FeMalice« von CounterWorldExperience, das für uns immer so was wie eine gemeinsame Kontemplation war, und in uralter Historie sogar »Imagine« von John Lennon. Als würde es irgendeinen Sinn machen, diese Stücke ohne ihn anzuhören. Ein paar Choräle und der krönende Abschluss: »Passacaglia und Fuge c-Moll« von Old-Johnny-the-Bach. Und wieder mal nichts. Kein Mosaik, keine Struktur, keingarnichts. Nur noch verwelkte Musik, die mich nichts angeht. (Huppertz 2012, S. 120, Kursivsetzung im Original)*

Dass es aber nicht Musik im Allgemeinen, sondern in ganz besonderer Weise die Musik von J. S. Bach ist, die ihr Leben prägt, zeigt sich an einem Traum, den sie hat, während sie fiebernd im Bett liegt, und den sie später in einem Mail nacherzählt:

Mein Handy klingelte (das hat es wirklich, denn hinterher war der Bruder eines Klassenkameraden auf der Mailbox), und als ich drangegangen bin, war Bach am Apparat. Er hat nichts gesagt, sondern nur geatmet, aber ich wusste genau, dass er es war. Sehr spooky. Jedenfalls war mir klar, ich muss sofort auflegen, der Mann ist seit 262 Jahren tot, mit dem will ich nicht telefonieren. (Huppertz 2012, S. 123)

Waren es in den anderen Textbeispielen Zitate und Verweise aus aktueller, zumindest aber mehr oder weniger zeitgenössischer Musik, sind es hier Textzitate aus Bachs Werken, die in den Text eingebaut sind:

Unschlüssig hebt sie es auf und lässt die Notenseiten unter ihrem Daumen abblättern, bis sie an der allerletzten hängen bleibt: *BWV 644, Ach wie nichtig, ach wie flüchtig*. Doch als sie im Kopf die zehn kurzen Takte des Choralvorspiels durchgeht, bleibt es in ihm genauso wüst und düster wie zuvor, und sie weiß, sie braucht ihre Finger gar nicht erst zu bemühen. Bach ist unter der Erde, und morgen macht sie Sport. (Huppertz 2012, S. 145)

Diese ungewöhnliche Wahl einer musikalischen Referenz hat wohl auch mit den persönlichen Vorlieben der Autorin zu tun, die selbst Violine gespielt hat und über den Entstehungsprozess des Romans berichtet:

Das war zu einem Zeitpunkt, an dem ich die allerersten »Begegnungen« mit meiner Lioba schon hinter mir hatte und wusste, dass sie Bach auf der Orgel spielt, um ihre gedankliche Welt zu ordnen. Ich hatte eine vage Vorstellung davon, mit dieser Figur zu zeigen, was mir Musik bedeutet,

indem ich sie zwischen den Abgründen, die sich innerhalb familiärer Beziehungen auftun können und die mich selber häufig ins Straucheln bringen, entlangbalancieren lasse.<sup>3</sup>

Am Ende des Romans ist jedenfalls die Krise überwunden und sowohl das Verhältnis zum Vater als auch zu Bach wiederhergestellt: »Denn was bleibt, denkt sie, während sich die Stimmen zu einem Gesamtklang verflechten, was bleibt, wenn man das ganze heilige Drum und Dran mal abzieht, ist immerhin *Bach*. Und ihr Mosaik.« (Huppertz 2012, S. 263)

Nach diesen Varianten, wie in aktuellen Jugendromanen Musik sowohl zur Strukturierung des Textes als auch auf der inhaltlichen Ebene eingesetzt wird, sollen nun abschließend einige Fragen formuliert werden, denen nach der Lektüre in der Weiterarbeit mit SchülerInnen nachgegangen werden kann. Naheliegend ist es, sich bei der Lektüre die jeweiligen Musikstücke anzuhören und zu beobachten, wie sich der Text bzw. die persönliche Lektüre dadurch verändert. Von manchen der Musikstücke gibt es unterschiedliche Versionen, etwa Coverversionen oder reine Instrumentalversionen – wie verändert das den Text? Aller Globalisierung zum Trotz ist vielleicht die bei aus dem US-Amerikanischen übersetzten Romanen eingesetzte Musik den jugendlichen LeserInnen teilweise wenig bekannt oder mit ihren englischen Texten wenig zugänglich – hier könnte ausprobiert werden, ob und wie der Text funktioniert, wenn die musikalischen Referenzen durch deutschsprachige Musik »ersetzt« werden. Spannend kann auch die Frage sein, welche anderen, möglicherweise dem Musikgeschmack der SchülerInnen eher entsprechenden Musikstücke jene Funktion erfüllen könnten, die den Musikzitatzen zukommt. Nach der Analyse eines oder mehrerer Texte kann auch im Bereich der Textproduktion Musik eingesetzt werden, wobei der Musik dabei unterschiedliche Rollen zugewiesen werden können, ob reine Hintergrundmusik, thematische Vorgabe oder die eingangs angesprochene musikalische Interpretation eines Buches – die Dynamik zwischen Musik und Text ist jedenfalls vielfältig und lohnend.

### Literatur

- BACH, TAMARA (2006): Vom Hören schreiben. In: *1001 Buch 3/2006*, S. 14–15.
- BLASCO, MARTÍN (2010): *Ist das Leben eine Abfolge einzelner Punkte?* Aus dem Spanischen von Katharina Diestelmaier. Hamburg: Carlsen.
- FREITAS, DONNA (2012): *Wie viel Leben passt in eine Tüte?* Aus dem Englischen von Christine Gallus. Stuttgart-Wien: Gabriel.
- HUPPERTZ, NIKOLA (2012): *Wie ein Splitter im Mosaik*. Stuttgart-Wien: Gabriel.
- INGVALDSEN, BJØRN (2011): *Lucy's Song*. Aus dem Norwegischen von Christel Hildebrandt. Köln: Boje.
- NÄSLING, SANNE (2012): *The lovely way. Nur wenn du aufgibst, wird der Tod lebensgefährlich*. Aus dem Schwedischen von Dagmar Brunow. Hamburg: Oetinger.
- PALACIO, RAQUEL J. (2013): *Wunder*. Aus dem Englischen von André Mumot. München: Hanser.
- RÖDER, MARLENE (2009): *Im Fluss*. Ravensburg: Ravensburger (Taschenbuchausgabe)

3 <http://nikola-huppertz.de/blog/mein-mosaik-spiel-die-wirklichkeit-in-fiktion-h-llen/> [Zugriff: 24.2.2013].

## Intermezzo III: »Die Dinge singen hör ich so gern«. Rainer Maria Rilkes Dinggedicht *Das Karussell*.

---

### Das Karussell

#### Jardin du Luxembourg

Mit einem Dach und seinem Schatten dreht  
sich eine kleine Weile der Bestand  
von bunten Pferden, alle aus dem Land,  
das lange zögert, eh es untergeht.  
Zwar manche sind an Wagen angespannt,  
doch alle haben Mut in ihren Mienen;  
ein böser roter Löwe geht mit ihnen  
und dann und wann ein weißer Elefant.

Sogar ein Hirsch ist da, ganz wie im Wald,  
nur dass er einen Sattel trägt und drüber  
ein kleines blaues Mädchen aufgeschnallt.

Und auf dem Löwen reitet weiß ein Junge  
und hält sich mit der kleinen heißen Hand  
dieweil der Löwe Zähne zeigt und Zunge.

Und dann und wann ein weißer Elefant.

Und auf den Pferden kommen sie vorüber,  
auch Mädchen, helle, diesem Pferdesprunge  
fast schon entwachsen; mitten in dem Schwunge  
schauen sie auf, irgendwohin, herüber –

Und dann und wann ein weißer Elefant.

Und das geht hin und eilt sich, dass es endet,  
und kreist und dreht sich nur und hat kein Ziel.  
Ein Rot, ein Grün, ein Grau vorbeigesendet,  
ein kleines kaum begonnenes Profil –.  
Und manchmal ein Lächeln, hergewendet,  
ein seliges, das blendet und verschwendet  
an dieses atemlose blinde Spiel...

(RILKE 1955, S. 529–531)

Lyrik führt innerhalb des heutigen Literaturbetriebs mehr oder weniger ein Schatten-dasein. Die wohl älteste Literaturgattung erfährt in der Öffentlichkeit nur geringe Aufmerksamkeit und wird kaum wahrgenommen.

Dieser Trend spiegelt sich auch im schulischen Literaturunterricht wider, nur wenige SchülerInnen haben bzw. finden noch einen Zugang zu lyrischen Texten.

Für den Literaturunterricht ergeben sich daraus neue Herausforderungen. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie Jugendliche an lyrische Texte herangeführt werden können. Eine Möglichkeit bietet u. a. die Musikalität der Lyrik. Im Unterschied zu lyrischen Lesetexten finden neue Publikationsformen, deren Fokus auf dem rhythmischen Vortrag liegt und die Lyrik akustisch präsentieren, Anklang bei Jugendlichen. Zu erwähnen

wäre hier vor allem der Sprechgesang des Rap, der die ursprüngliche Einheit von Wort und Musik/Gesang bzw. Rezitation wieder herstellt.

Die Betonung der Musikalität lyrischer Texte könnte so als eine Brücke dienen, welche die Verbindung zwischen SchülerInnen und Lyrik herstellt und ihnen auch den Einstieg in die Auseinandersetzung mit Gedichten der Moderne erleichtert.

Im folgenden Unterrichtsentwurf zu Rilkes Dinggedicht *Das Karussell* wird dies versucht. Die Erst-Rezeption des Gedichts findet dabei nicht über den gedruckten Lesetext statt, sondern über eine betont rhythmische, mit Musik unterlegte Rezitation, die Rilkes Sprachkunstwerk zum Klingen bringt und so das Sich-Einlassen mit ihm erleichtert.

### Vorschläge für den Unterricht

#### a) *Unterrichtseinstieg mit einem Hörtext*

Die SchülerInnen hören sich mehrmals eine musikalisch unterlegte Rezitation des Gedichts *Das Karussell* an (Rainer Maria Rilke: *Das Karussell*. Rezitation von Karl Gstöttner-mayer. Online unter [http://www.youtube.com/watch?v=x9RIC9\\_e0YI4M](http://www.youtube.com/watch?v=x9RIC9_e0YI4M); Zugriff: 23.4.2013). Dieser Hörtext wurde ausgewählt, weil er den Sprachrhythmus des Gedichts gekonnt umsetzt und betont. Während des Hörens sollen die SchülerInnen die musikalische, rhythmische Struktur des Textes erfahren und die Beschleunigung des Sprach- bzw. Sprechtempos erkennen, welche die Drehbewegung des Karussells veranschaulicht. Anschließend werden die Hörerfahrungen im Plenum besprochen.

#### b) *Sprachlich-stilistische Analyse des Textes*

Die SchülerInnen analysieren in Partnerarbeit den Text und sollen dabei erkennen, auf welchen sprachlich-stilistischen Merkmalen dessen Musikalität basiert. Sie sollen weiters den Textaufbau beschreiben und untersuchen, wie mittels Sprache die beschleunigende Drehbewegung des Karussells dargestellt wird. Obwohl die SchülerInnen bereits ein Rüstzeug für die Analyse lyrischer Texte erworben haben, werden ihnen folgende Merkmale, die den Text sprachlich-stilistisch prägen, als Hilfestellung bereitgestellt: *Assonanz, Anapher, Dehnlaut, einsilbige Wörter, Wort- und Vers-Wiederholungen, Metrum, Reimarten, Binnenreim, Alliteration, Enjambement*. Diese stilistischen Mittel sind im Zuge der Analyse entsprechenden Beispielen im Text zuzuordnen.

#### c) *Inhaltliche Analyse*

Die SchülerInnen fassen den Inhalt des Gedichts zusammen und stellen Überlegungen zu dessen Symbolgehalt an. Die Ergebnisse der sprachlich-stilistischen und inhaltlichen Analyse werden anschließend im Plenum besprochen.

#### d) *Schreibaufträge (eventuell als Hausübung)*

Im Anschluss an den Analyseteil verfassen die SchülerInnen eine neue Fassung des Gedichts *Das Karussell* und tragen sie ihren Mitschülern vor.

Vorschläge: Rap-Version, Mundart-Version etc.

### Literatur

RILKE, RAINER MARIA (1955): *Das Karussell* [1906]. In: Rilke-Archiv (Hg.): *Rainer Maria Rilke: Sämtliche Werke in sechs Bänden*. Bd. 1. Frankfurt/M.: Insel, S. 529–531.

Christa Röber

# (Schrift-)Spracherwerb und Musik

## Lieder zeigen den Umgang mit Haupt- und Nebensätzen

### 1. Die Funktion der Unterrichtung der Kommasetzung für sprachliches Lernen

Die Lieder, die hier vorgestellt werden, wurden mit einer didaktischen Absicht geschrieben und komponiert<sup>1</sup>: Sie können LehrerInnen helfen, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf sprachliche Phänomene zu lenken, deren systematische Analyse den SchülerInnen dabei nützt, sowohl im Gesprochenen als auch im Geschriebenen kompetenter zu werden.

Die hier ausgewählten Lieder sind Teil eines Korpus von über 40 Liedern, die unterschiedliche sprachliche Themen hervorheben.<sup>2</sup> Es geht in dieser Auswahl um die Bildung von Satzgefügen, d. h. um die Kombination von Haupt- und nebengeordneten Sätzen – einem Thema, dessen Bedeutung für den Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten in der didaktischen Literatur oft unterschätzt wird. Eine große Anzahl der Kinder bildet Satzgefüge bereits mit drei oder vier Jahren<sup>3</sup>, und viele Kinder produzieren sie in ihren frühen Schreibungen im ersten oder zweiten Schuljahr.<sup>4</sup> Auf der anderen Seite schreiben SekundarstufenschülerInnen noch Texte, die

---

CHRISTA RÖBER (Prof. i. R.), PH und Universität Freiburg, war langjährige Lehrerin in ein- und mehrsprachigen Klassen. Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Deutsch als Zweitsprache.

E-Mail: christa.roeber@germanistik.uni-freiburg.de

1 Die Lieder sind in interdisziplinären Seminaren an der PH Freiburg unter der Leitung von Mechthild Fuchs (Musik) und mir (Grundschul- und Sprachdidaktik) entstanden. Die CDs mit den Liedern können bei mir bestellt werden.

2 Sprachdidaktische Themen sind u. a. Wortaufbau des Deutschen als Basis für das Lesen- und Schreibenlernen, morphologische Stammschreibung, Großschreibung, Satzbau; vgl. Röber 2013.

3 Erzählung eines Vierjährigen: »Und dann hat der, der das wollte, geweint, weil er das nicht kriegte.«

4 Schreibung aus dem ersten Schuljahr: »Als der Vater das Sparschwein sa sar er das das Sparschwein kaput war.«

fast nur aus Hauptsätzen mit dem Muster Subjekt, Prädikat, Ergänzungen bestehen<sup>5</sup>, und sie enthalten häufig nur einen geringen Teil der notwendigen Satzzeichen. Dass sie dennoch lesbar sind, liegt an der redundanten Gestaltung. Aber mit ihr ist eine große Monotonie verbunden, die das Leseinteresse schnell sinken lässt.

Gilt es im Unterricht, der ersten Gruppe zu helfen, ihr bereits gut ausgebautes spontanes Sprachwissen zu systematisieren, um es als explizites Wissen nutzen und weiterentwickeln zu können, gilt für die zweite Gruppe, ihr überhaupt Möglichkeiten zu zeigen, ihre Sprache in einer Form anzureichern, die zeitliche, räumliche und kausale Bezüge darstellen kann, um damit die Texte aussagekräftiger und ansprechender zu gestalten. Denn nur mit einer abwechslungsreichen, komplex gestalteten Sprache können wir sicherstellen, dass LeserInnen unsere Texte lesen, ZuhörerInnen uns zuhören: Eine ausgebaute, differenzierte Sprache trägt in starkem Maße dazu bei, dass es SprecherInnen gelingt, ihren »Redeplatz« zu behaupten, SchreiberInnen gelingt, LeserInnen zu gewinnen – d. h. letztlich: sich Gehör zu verschaffen.

Wir sind in der Schule gewohnt, das Thema »Bildung von Satzgefügen« der Rubrik »Orthographieerwerb«, Unterrubrik »Zeichensetzung«, einzuordnen. Tatsächlich ist die Zeichensetzung ein wichtiges Thema der Orthographie, allerdings hat sie hier (wie auch sonst!) eine eher dienende Funktion: Das orthographische Zeichensystem markiert Möglichkeiten, die die Sprache strukturell sowohl für die geschriebene als auch für die gesprochene Textgestaltung bietet. Mit anderen Worten: Die Beschäftigung mit der Orthographie ist eine Beschäftigung mit der Vielfalt der Sprache und ihren Ausdrucksmöglichkeiten – und zwar in der Weise, dass die Untersuchung der orthographischen Zeichen den SchülerInnen, die sie vornehmen, sichtbar werden lässt, welche Möglichkeiten die Sprache hat und wie diese genutzt werden können, um sich differenziert verständlich machen zu können. So forciert der systematische Erwerb der orthographischen Zeichen zugleich die Ausweitung und Systematisierung von sprachlichem Wissen, das entweder bereits zum alltäglichen, aber nicht willkürlich einsetzbaren Umgang mit Sprache gehört oder das neu erworben werden muss.

## 2. Der Einsatz von Liedern im Sprachunterricht

Welche Funktion haben Lieder in diesem Zusammenhang? Liedtexte sind lyrische Texte und stehen somit im Kontrast zu der Alltagssprache, die zu sprechen die SchülerInnen gewohnt sind. Die Lieder haben die Möglichkeit, nicht alltägliche sprachliche Strukturen hervorzuheben, indem sie sie wiederholen, sie dabei von ihrer Umgebung abgrenzen und als strukturelle/grammatische Elemente sichtbar werden lassen (z. B. die Bildung von Präpositionalgruppen mit <auf>: »Auf der

---

5 Aus einem Text eines Siebtklässlers: »... er war sehr erschrocken. Er Suchte alles nach er ging zum Fenster und er rief raus Frosch wo bist du sein Hund viel mit dem Glas aus dem Fenster er überlegte er sucht den Frosch ...«

Mauer, auf der Lauer sitzt 'ne kleine Wanze ...«). So stellen sie wort- und satzgrammatische Elemente als Bündelungen dar und lenken damit die Aufmerksamkeit der LernerInnen, die die Grundlage für jede Analyse ist, auf grammatische Strukturen. Die Möglichkeiten des Lyrischen können durch Musik noch unterstützt werden, indem Melodie und Rhythmus die segmentierende Wahrnehmung des Gleichen durch die Abgrenzung zu dem, was sich verändert, verstärken. Abgesehen von dieser strukturierenden Funktion bietet Musik einen emotionalen Zugang zu den Lernaufgaben, der, so lassen zahlreiche Untersuchungen annehmen, den Lernerfolg steigern kann.

Die Wahrnehmungen der SchülerInnen und ihre Verarbeitungen bleiben jedoch in aller Regel so lange nicht für sie hinlänglich systematisierbar, also auch nicht regelbezogen lernbar, wie das Gesprochene nicht fixiert, d. h. symbolisch veranschaulicht wird: Erst die Visualisierung durch die Schrift lässt Regelhaftes verlässlich sichtbar werden und beschreiben. So reicht es (auch) in einem Sprachunterricht, der seinen Ausgang von Liedern nimmt, nicht aus, beim Gesprochenen (Gesungenen) zu verbleiben. Vielmehr sind symbolisierende Handlungen, zu denen auch ein gestaltendes Schreiben gehört, notwendig, um den SchülerInnen Stabilität in ihren Wahrnehmungen und Möglichkeiten zu deren Bearbeitung mit dem Ziel von Regelbildungen zu geben. Die Orthographie, die im Geschriebenen sichtbar wird, übernimmt dabei die Funktion, die Strukturen, um deren Erwerb es geht, zu markieren, sie dabei zu zeigen.

### **3. Elemente einer regelbasierten Bildung von Satzgefügen und der entsprechenden Zeichensetzung**

Daran, dass jedes Lernen auf kognitiver Erarbeitung, damit auf Suchen und Finden von Regularitäten beruht und dass Kinder nahezu von Geburt an so lernen, wird heute wohl nirgends mehr gezweifelt: Die Fähigkeit, sich seine Umwelt kognitiv zu erschließen, ist die Ressource, mit der jedes (gesunde) Kind eingeschult wird (vgl. Goswami 2001, Neubauer/Stern 2007). Die Lernpsychologie beschreibt Lernen als eine Wissenserweiterung in konzentrischen Kreisen: Neues Wissen baut auf erworbenem auf. Entsprechend ist ein Unterricht dann ein guter Unterricht, wenn er die Ressourcen der Kinder nutzt und ihren Ausbau »füttert«. Für die didaktische Bereitstellung der Lerngegenstände, die die SchülerInnen zu erwerben haben, bedeutet das, dass sie in der Form dargeboten werden müssen, dass die SchülerInnen mit wenigen indirekten oder direkten Hinweisen in der Lage sind, sich das zugrunde liegende Regelwissen zu erarbeiten. Dieses befähigt sie, die nächsten Schritte beim Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten autonom vornehmen zu können.

Dieses didaktische Gebot der Nutzung des bereits erworbenen Sprachwissens der Kinder steht beim sprachlichen Lernen sehr häufig im Kontrast zu den komplexen fachwissenschaftlichen Analysen, wie sie zum Beispiel ältere Auflagen der Grammatiken bieten und auf denen die unterrichtlichen Angebote der Lehrwerke noch immer basieren. Seit einigen Jahren liefert die Orthographieforschung »Entrümpelungen«, deren Ziel es auch ist, Modellierungen vorzunehmen, die weniger

kasuistisch, stärker systematisierend, damit gesichert lernbar sind. Sie bilden die Voraussetzung für einen Unterricht, der es ermöglicht, dass auch die LernerInnen einen regelbasierten Zugang zur Funktion sprachlicher Phänomene finden, denen er bisher verschlossen blieb.

Der hier vorgestellte Bereich der Bildung von Satzgefügen, der einer neueren orthographischen Modellierung folgt, kann die Veränderungen im grammatischen Lehren exemplarisch veranschaulichen (vgl. Maas 1992). Ihre Thematisierung ermöglicht den SchülerInnen die Beobachtung und Aneignung folgender sprachlicher Zusammenhänge:

- Eine Gruppe von Wörtern bildet dann einen Satz, wenn sie ein Prädikat enthält, d. h. ein flektiertes Verb, das die übrigen Wörter, zu nominalen Gruppen geordnet, an sich bindet:

1) meine Oma **kauft** nächsten Dienstag in Köln einen neuen Porsche  
 2) *weil sie schnelle Autos* **liebt**

- Ein Satz ist dann ein Hauptsatz, wenn das Prädikat an zweiter (im »Aussagesatz« [1]) oder an erster Position steht (in der »Frage« [3] oder in der »Aufforderung« [4]):

3) **kauft** meine Oma am nächsten Dienstag ...  
 4) **kauf** am nächsten Dienstag ...

- Hauptsätze sind durch eine paarige Markierung von anderen Textteilen abgegrenzt: Am Beginn steht ein großer Buchstabe, am Ende ein Punkt (5):

5) Meine Oma **kauft** nächsten Dienstag in Köln einen neuen Porsche.

- Wenn Hauptsätzen grammatisch zusammenhängende Wortgruppen eingefügt werden, die ebenfalls ein Prädikat haben (sogenannte satzwertige Ergänzungen), sind diese ebenfalls durch Satzzeichen zu kennzeichnen. Steht das Prädikat am Ende und ist es flektiert, handelt es sich entweder um einen Nebensatz (6) oder einen Relativsatz (7):

6) Meine Oma kauft am Dienstag *weil das ihr Hochzeitstag ist* in Köln ...  
 7) Meine Oma *die gerne flott irgendwohin fährt* kauft ...

- Nebensätze sind zusätzlich durch eine Konjunktion (Bindewort) am Anfang (>weil, obwohl, nachdem, dass ...<), die den Nebensatz mit dem Hauptsatz verbindet (8), Relativsätze mit einem Relativpronomen (>der, dessen, den, dem, die ...<), das den Relativsatz auf eine nominale Gruppe im Hauptsatz bezieht (9), eingeleitet:

8) Meine Oma kauft am Dienstag *weil das ihr Hochzeitstag ist* in Köln ...  
 9) Meine Oma *die gerne flott irgendwohin fährt* kauft ...

Konjunktion bzw. Relativpronomen und Prädikat bilden eine Klammer, die den Neben-/Relativsatz einrahmt.

- Nebensätze und Relativsätze sind ebenfalls paarig markiert: Sie haben vorne und hinten ein Komma:

10) Meine Oma kauft am Dienstag ,*weil das ihr Hochzeitstag ist*, in Köln ...  
 11) Meine Oma ,*die gerne flott irgendwohin fährt*, kauft ...

- Die Positionierung der satzwertigen Ergänzungen ist sehr flexibel. Stehen sie zu Beginn des Hauptsatzes, fällt in ihrer Markierung das vordere Komma zugunsten des Großbuchstaben weg (12). Stehen sie am Ende, fällt das hintere Komma zugunsten des Punktes weg (13):

12) (,) Weil das ihr Hochzeitstag ist, kauft meine Oma ...  
 13) Meine Oma kauft ... einen neuen Porsche, *weil das ihr Hochzeitstag ist.* (.)

#### 4. Die Einführung in die Systematik der Arbeit mit Satzgefügen mit Hilfe entsprechender Lieder

Die Kenntnis dieser sieben Regeln reicht aus, um Satzgefüge orthographisch korrekt markieren zu können. Wie die SchülerInnen sie »entdecken« und sie üben anwenden können, werden im Folgenden die Vorschläge für die Arbeit mit den entsprechenden Liedern im Unterricht zeigen. Alle Vorschläge sind mehrfach unterrichtlich erprobt (vgl. z. B. Frische 2008).

Zu Beginn wird das Lied mehrfach vorgespielt (Beispiel 1). Anschließend werden die Texte verteilt und die SchülerInnen singen zum Playback mit. In vielen Klassen haben die SchülerInnen das Lied mit verteilten Rollen gesungen. In Klassen mit SchülerInnen, denen einzelne Textteile fremd sind, sollte nach dem Verteilen der Texte eine inhaltliche Klärung vorgenommen werden. Dieses Lied kann in die Bildung von Satzgefügen einführen, da Nebensätze hier als Einheiten innerhalb des Gesamtsatzes hervorgehoben werden: Während sie sich inhaltlich verändern und der Hauptsatz gleich bleibt, heben sie sich von den Hauptsätzen ab und werden zu einer Einheit. Für die sprachanalytische Arbeit mit dem Lied erhalten die SchülerInnen Materialien, die der Veranschaulichung dessen, was es zu »entdecken« gibt, dienen können: Sie erhalten acht Pappstreifen, vier in Lila und vier in Gelb, und sie schreiben den Hauptsatz von den ersten Zeilen beider Strophen auf den lila und den Nebensatz auf den gelben Streifen.

, ob ich Wackelpudding mag ,

fragt Oma

Opa fragt

, ob ich 'nen Hund haben will

Wenn sie bei jedem Gesamtsatz die beiden Streifen vertauschen, können sie feststellen,

- dass der Text auf dem gelben Streifen bei der Umstellung gleich bleibt,
- dass der lila Streifen (*Oma/Opa fragt*) bei der Umstellung nach hinten auseinandergeschnitten werden muss, damit die beiden Wörter vertauscht werden können,

## Beispiel 1: »Bei Oma und Opa« (T: Christa Röber, M: Mechtild Fuchs)

Bei Oma und Opa gibt's immer viele Fragen.  
 Was ich alles gern mag, soll ich ihnen sagen.  
 Ob ich Wackelpudding mag, fragt Oma. Na klar.  
 Ob ich Himbeertorte mag, fragt Oma. Na klar.  
 Ob ich Jägerschnitzel mag, fragt Oma. Na klar.  
 Ob ich Schneckenuppe mag, fragt Oma. Oh nee!

Ob ich Ponyreiten mag, fragt Oma. Na klar.  
 Ob ich Rollschuhlaufen mag, fragt Oma. Na klar.  
 Ob ich Schlagzeug spielen mag, fragt Oma. Na klar.  
 Ob ich Schularbeiten mag, fragt Oma. Oh nee!

Bei Oma und Opa gibt's immer viele Fragen.  
 Was ich alles gern mag, soll ich ihnen sagen.  
 Opa fragt, ob ich 'nen Hund haben will. Na klar.  
 Opa fragt, ob ich ein Taschenmesser will. Na klar.  
 Opa fragt, ob ich 'ne Playstation will. Na klar.  
 Opa fragt, ob ich 'ne Zahnsperre will. Oh nee!

Opa fragt, ob ich Fußball spielen will. Na klar.  
 Opa fragt, ob ich Segelfliegen will. Na klar.  
 Opa fragt, ob ich Klavier spielen will. Na klar.  
 Opa fragt, ob ich mein Zimmer putzen will. Oh nee!

- dass, wenn der gelbe Streifen am Anfang steht, das Komma vor <ob> gegen ein großes <O> ausgetauscht wird, und dass, wenn er ans Ende rutscht, das Komma gegen einen Punkt ausgetauscht wird.

Diese Beobachtungen führen zu der Festlegung, dass die gelben Streifen immer vorne und hinten ein Komma bekommen müssen, da ihre Position wechseln kann. Die Kommas werden mit Rot auf dem Streifen eingezeichnet. Anschließend tragen die LernerInnen weitere Sätze, diese beiden Möglichkeiten der Satzstellung ausprobierend, in folgendes Schema ein (wobei das Prädikat <fragen> auch rot geschrieben und in einigen Klassen deshalb als »rotes Wort« bezeichnet wird – was zukünftig auch für alle weiteren Prädikate gilt):<sup>6</sup>

6 Hier von Verben oder Tuwörter o.Ä. zu sprechen, wäre unkorrekt, da Verben auch in anderen Funktionen denn als Prädikate vorkommen können: *Das schnelle Fahren erfordert immer ein scharfes Stoppen* (<fahren, stoppen> sind auch Verben, nur <erfordert> ist ein »rotes Wort«).

ich	, ob du Schularbeiten gemacht hast,
wir	, ob du einen Hund hast,
eine Nachbarin	, ob du Schokolade möchtest,
du	, ob Bayern München verliert,
der Gartenzwerg	, ob es im Sommer schneit,

	<b>fragen</b>	

Für den Bau des Gesamtsatzes stellen die SchülerInnen fest,

- dass vor dem Prädikat entweder der Satz auf dem gelben Streifen oder das Subjekt zu stehen hat,
- dass nie beides vorne steht,
- dass, wenn beides hinter dem Prädikat steht, der Satz eine Frage wird.

Das Schema symbolisiert die sogenannte Verbzweitstellung im Aussagesatz und dessen Veränderung bei der Bildung von Fragen – Spezifika deutscher Sätze, die zu erlernen SprecherInnen mit anderer Erstsprache oft große Mühe macht. In einem nächsten Schritt beschriften die SchülerInnen selbst lila und gelbe Streifen. Die Texte werden von der Lehrerin korrigiert und am nächsten Tag (nach einer zufälligen Verteilung an die SchülerInnen) von ihnen erneut in das Schema eingetragen: Sie wiederholen so die Übung mit anderen Inhalten und überprüfen dabei ihr erworbenes Regelwissen. In weiteren Übungen wechseln die Prädikate: <prüft>, <beobachtet>, <wissen wollen>, <sehen wollen>. (Weitere Prädikate, denen ob-Sätze folgen, sind <erforschen, untersuchen, überlegen, erproben>).<sup>7</sup>

### Die Erarbeitung von dass-Sätzen:

Die Arbeit mit den Liedern wird fortgesetzt durch die Hinzunahme der Konjunktion <dass> (Beispiel 2). Ihre besondere Hervorhebung ist der Gefahr, dass sie mit dem Relativpronomen <das> verwechselt wird, geschuldet. Dass-Sätze gehören in die Kategorie der ob-Sätze: Der Hauptsatz erwartet eine Ergänzung, die ein Nebensatz sein kann, der dann mit <dass> einzuleiten ist:

*Sie weiß von seinem hohen Benzinverbrauch.* vs. *Sie weiß, dass er viel Benzin verbraucht.*

Da dieses Merkmal von Bedeutung für die Differenzierung von <dass> und <das> ist, muss den SchülerInnen die Analyse der unterschiedlichen grammatischen Kontexte ermöglicht werden. Aus diesem Grunde beginnt die Zuordnung von unterschiedlichen Gesamtsätzen in zwei Kategorien:

<sup>7</sup> Eine Vertiefung der Lernprozesse mit einem Lied, das weil-Sätze enthält, finden Sie zum Downloaden unter <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2013-2.html>. Dem Lied sind Anregungen für Übungen in Texten und Spielen beigefügt.

**Beispiel 2:** *Gemein* (T: Mechtild Fuchs, M: Max Trief).Lied unter: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2013-2.html>

- |  |   |
|--|---|
| <p>1. Ich find's gemein,<br/>dass du größer bist als ich,<br/>ich find's gemein,<br/>dass du schlauer bist als ich,<br/>ich find's gemein,<br/>dass du schneller bist als ich,<br/>das ist gemein – so gemein!</p> <p>2. Ich find es blöd,<br/>dass du alles besser weißt,<br/>ich find es blöd,<br/>dass du mich so oft anschreist,<br/>ich find es blöd,<br/>dass du immer Chef sein willst,<br/>das find ich blöd – wirklich blöd!</p> <p>3. Ich mag es nicht,<br/>dass du mich immer »Baby« nennst,<br/>ich mag es nicht,<br/>dass du immer vor mir rennst,<br/>ich mag es nicht,<br/>dass du so lange fernseh'n darfst,<br/>das mag ich nicht – wirklich nicht!</p> | <p>4. Doch ich find's gut,<br/>dass du mein großer Bruder bist,<br/>ich find's gut,<br/>dass du mir bei Mathe hilfst,<br/>ich find es gut,<br/>dass ich dich alles fragen kann,<br/>das find ich gut – richtig gut!</p> <p>5. Ja ich find's gut,<br/>dass du schon Moped fahren kannst,<br/>ich find's gut,<br/>dass du coole Sprüche weißt,<br/>ich find es gut,<br/>dass wir zusammen frecher sind,<br/>das find ich gut – richtig gut!</p> |
|--|---|

1. Der lila Satz kann allein stehen (*Oma fährt nach Köln, weil sie sich einen Porsche kaufen will*).
2. Der lila Satz braucht den gelben Satz, weil das Prädikat ihn braucht, (*»weil sonst was fehlt«*) (ob-, dass-Sätze) (*Sie hofft (was?), dass sie ihn gleich mitnehmen kann*).

Beispielsätze auf Kärtchen, die gruppenweise sortiert werden, können sein:

- a) Ich hoffe, dass du morgen kommst.
- b) Ob er Milch mag, weiß ich nicht.
- c) Wenn mein Hund mich sieht, freut er sich immer.
- d) Er geht zum Sport, obwohl er Zahnschmerzen hat.
- e) Ich vermute, dass morgen frei ist.
- f) Sie will wissen, ob ich schön schreiben kann.

Die Sätze c, d gehören zur ersten Gruppe, die übrigen Sätze zur zweiten. Mit Hilfe dieser und weiterer Beispielsätze in dieser Zusatzaufgabe können die Kinder Prädikate sammeln, denen dass-Sätze folgen: <abstreiten, androhen, antworten, behaupten, bestreiten, vermuten, denken, annehmen, bedauern, vorwerfen, bestaunen, bewundern>.

Um den Gebrauch von dass-Sätzen einzuüben, können Spielformen wie die bereits angesprochenen genutzt werden, indem die ob-Sätze durch dass-Sätze ersetzt sowie die Prädikate der Hauptsätze ausgetauscht werden. Diese Übungsphase kann im Vergleich zu den vorangehenden gekürzt werden, da dass-Sätze – dann im Kontrast zu das-Sätzen – in dem vierten Lied erneut aufgenommen werden.

**Beispiel 3:** *Der kunterbunte Bauernhof* (T + M: Helene Deibele, Corina Gross, Alexa Noss, Christa Röber, Melanie Rösch, Kathleen Schröder, Ramona Singer)

Das Huhn, das sei- ne Kü- ken weckt, weiß, na,  
Pferd, das dort ge- nüss- lich schmatzt, fühlt, na,  
was? dass das Würm- chen ih- nen schmeckt, tak ta- ke tak ta- ke  
was? dass es gleich vor Ha- fer platzt. (Schmatzgeräusche)  
ta- ke tak tak Das ta- ke tak tak. Ref.: Auf dem Bau- ern- hof, da  
geht es rund, da ist es (clap clap) kun- ter- bunt! Auf dem  
Bau- ern- hof, da geht es rund, da ist es (clap clap) kun- ter- bunt!

1. Das Huhn, das seine Küken weckt,  
weiß, dass das Würmchen ihnen schmeckt.  
Das Pferd, das dort genüsslich schmatzt,  
fühlt, dass es gleich vor Hafer platzt.  
*Ref.:* Auf dem Bauernhof, da geht es rund,  
da ist es (clap clap) kunterbunt,  
ja, auf dem Bauernhof, da geht es rund,  
da ist es (clap clap) kunterbunt!
2. Das Gras, das noch im Winde weht,  
ahnt nicht, dass bald der Bauer mäht.  
Das Schaf, das an den Blumen riecht,  
staunt, dass darin ein Käfer kriecht.  
*Ref.:* Auf dem Bauernhof ...
3. Das Schwein, das seine Kleie frisst,  
träumt, dass die Sau es nicht vergisst.  
Das Mäuschen, das den Speck stibitzt,  
macht, dass es um die Ecke flitzt.  
*Ref.:* Auf dem Bauernhof ...
4. Die Bäuerin, die vorm Spiegel steht,  
träumt, dass sie gleich zum Tanzen geht.  
Der Bauer, der nach Hause geht,  
hofft, dass was Leck' res im Kühlschranks steht.  
*Ref.:* Auf dem Bauernhof ...
5. Der Hund, der seine Augen schließt,  
weiß, dass sein Herrchen jetzt Krimis liest.

## Die Erarbeitung von das-Sätzen (Relativsätze) im Kontrast zu dass-Sätzen

Die Arbeit mit den Sätzen dieses Liedes (Beispiel 3) zielt auf die Beantwortung folgender Fragen ab:

- Welcher Teil des Gesamtsatzes gehört auf lila Streifen, welcher auf gelbe?
- Wann wird das Wort am Anfang beider gelber Streifen, das [das] ausgesprochen wird, mit einem <s>, wann mit zwei <s> geschrieben?

Um die erste Frage beantworten zu können, erhalten die SchülerInnen die Aufgabe, die ersten vier Zeilen des Liedes auf vier lange weiße Streifen zu schreiben. Zusätzlich erhalten sie einen lila und zwei gelbe Streifen. Sie schneiden die Wörter, die zum lila Satz gehören, aus und kleben sie auf einen lila Streifen. Danach kleben sie die beiden gelben Sätze, die sie mit ihrem bereits erworbenen Wissen über die Klammer

der Nebensätze (Einleitung, Prädikat am Ende) identifizieren können, auf zwei gelbe Streifen:

das Huhn weiß , das seine Küken weckt, , dass das Würmchen ihnen schmeckt,

Alle Kolorierungen werden wieder vorgenommen. Anschließend geben die SchülerInnen den gelben Sätzen neue Positionen und experimentieren dabei, indem sie auch den Bau des lila Satzes verändern:

- a) Das Huhn, das seine Küken weckt, weiß, dass das Würmchen ihnen schmeckt.
- b) Dass das Würmchen ihnen schmeckt, weiß das Huhn, das seine Küken weckt.
- c) \*Das seine Küken weckt, weiß das Huhn, dass das Würmchen ihnen schmeckt.
- d) \*Das seine Küken weckt, dass das Würmchen ihnen schmeckt, weiß das Huhn.
- e) \*Dass das Würmchen ihnen schmeckt, das seine Küken weckt, weiß das Huhn.
- f) \*Das Huhn weiß, dass das Würmchen ihnen schmeckt, das seine Küken weckt.
- g) Das Huhn weiß, das seine Küken weckt, dass das Würmchen ihnen schmeckt.
- h) \*Das Huhn weiß, dass das Würmchen ihnen schmeckt, das seine Küken weckt.

Nur die Sätze a, b und g sind Sätze, deren Aufbau »gestattet« ist (»Die gehen«, sagen die SchülerInnen). Die SchülerInnen untersuchen gruppenweise, ob diese Beobachtung für die anderen Strophen auch zutrifft, indem sie mit ihnen die Aufgabe wiederholen. Die Beobachtungen werden von ihnen zu folgendem Resultat zusammengefasst:

- <das> muss unmittelbar hinter dem Wort im lila Satz stehen, über das es »etwas sagt«: <das> am Anfang vom gelben Satz bezieht sich also auf ein Wort im lila Satz.
- <dass> hängt mit dem Prädikat im lila Satz zusammen.

<Das> wird jetzt zur Unterscheidung von der Konjugation <dass> grün markiert (»grüne Wörter« = Relativpronomen), <dass> bleibt blau wie die anderen Konjunktionen (<weil, ob ...>). Die SchülerInnen markieren ihre »Forschungsergebnisse«, indem sie die Strophen abschreiben und einen grünen Pfeil von <das> zu seinem Bezugswort im Hauptsatz, einen blauen Pfeil von <dass> zum Prädikat zeichnen.

Das Schwein, das seine Kleie frisst, träumt, dass die Sau es nicht vergisst.

Die letzten drei Strophen des Liedes enthalten andere Relativpronomen als <das>. Auch sie werden mit Pfeilen versehen. Sie bestätigen den SchülerInnen die Abhängigkeit der Relativpronomen von den Bezugswörtern aufgrund des gleichen Geschlechts von Relativpronomen und Bezugswort und lassen so ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zu den <dass-Sätzen> deutlich werden (<das Kind, das gleich kommt, ...> kann ersetzt werden durch <der Junge, der gleich kommt ...> usw.).

Die nächste Aufgabe für die Kinder besteht darin, die ersten sechs Strophen des Liedes umzuschreiben, indem die Hauptsätze maskuline und feminine Subjekte erhalten:

Der Hund, der seine Welpen weckt, weiß, dass ihnen der Knochen schmeckt.

In den letzten drei Strophen werden die Subjekte durch sächliche Substantive ersetzt: <Das Mädchen, das vorm Spiegel steht, ... >. Abschließend formulieren die SchülerInnen als Regel: »Wenn das Wort [das] am Anfang vom gelben Satz zu einem Wort im lila Satz gehört, das sächlich ist, schreibe ich [das] mit einem <s>. Ich kann das überprüfen, wenn ich das Wort mit einem der- oder die-Wort austausche. Dann wird aus <das> <der> oder <die>.«

Zum Üben werden erneut mehrere Spiele eingesetzt:

- ein Memory, bei dem Hauptsätze entweder mit dass-Sätzen oder mit das-Sätzen paarweise aufgedeckt werden. Die Konjunktionen und Relativpronomen fehlen und müssen benannt bzw. beim Abschreiben, wenn auch die Zeichensetzung und die Pfeile hinzukommen, eingesetzt werden.

ich mag am liebsten das Auto	unsere Lehrerin weiß	, _____ die Ferien bald anfangen,
der Storch hofft	, _____ ein Schiebedach hat,	, _____ er bald einen Frosch findet,

- ein Domino (das am Anfang offen gespielt wird), bei dem einerseits verschiedene Konjunktionen, andererseits verschiedene Relativpronomen einzusetzen sind

, _____ er mich abgeholt hat,	ich mag das Bild gerne	, _____ du gerne Pizza isst,	ich mag den Verein am liebsten
, _____ am besten spielt	ich weiß das schon lange	, _____ in unserer Klasse hängt,	wir gehen zusammen zur Schule

- ein Brettspiel, bei dem die Hauptsätze auf Ereigniskärtchen, die verdeckt auf einem Stapel liegen, durch nebengeordnete Sätze, bei denen die Wörter <das/dass> fehlen, die offen auf dem Tisch liegen, zu ergänzen sind.

verdeckte Karten	offene Karten
das ist Marens Kleid	
	, _____ seine Rüstung nicht rostet,
Maren hat behauptet	
	, _____ sie keine Spaghetti mag,
der Ritter nimmt an	
	, _____ auf dem Bügel hängt,

- ein »Bandolino«, bei dem ebenfalls Hauptsätze mit <das>- oder <dass>-Sätzen zu verbinden sind.

## 5. Abschluss

Diese Übungen eignen sich für SchülerInnen ab dem dritten Schuljahr. Eine Studentin konnte nach einem achtwöchigen Unterricht (2 Stunden pro Woche) nachweisen, dass bereits (leistungsschwache) DrittklässlerInnen in der Lage sind, <das> und <dass> korrekt zu verwenden (vgl. <https://www.ph-freiburg.de/ew/homepages/roeber.html>; Zugriff: 17.2.2013). Sie arbeitete mit zwölf Kindern in der hier beschriebenen Weise. Sechs Kinder wurden als leistungsstark, sechs als leistungsschwach von ihren Lehrerinnen beurteilt. Die eingangs durchgeführten Diktate mit <das/dass>-Sätzen bestätigten die Einschätzung. Die Wiederholung des Diktats nach der Unterrichtsphase zeigte einen enormen Leistungszuwachs bei den Schwachen: Sie machten ebenso wie die Leistungsstarken, die sich auch verbessert hatten, kaum noch Fehler. Dass die hier vorgeschlagene unterrichtliche Arbeit sich auch für ältere SchülerInnen eignet, haben die Erfahrungen in Hauptschulen gezeigt, in denen Studentinnen in ähnlicher Weise gearbeitet haben.

Erstaunlich war in allen Klassen die hohe Motivation der SchülerInnen. Über deren Ursachen lassen sich nur Vermutungen anstellen. Kombiniert man die Reaktionen von SchülerInnen mit anderen des Sprachunterrichts (vgl. Röber 2010), in dem es ebenfalls um die Vermittlung sprachlicher Systematik geht und in denen die Reaktionen der SchülerInnen die gleichen waren, lässt sich annehmen, dass die Aussicht auf Lernerfolg, die mit diesem Zugang zur Sprache für die SchülerInnen verbunden ist, ein sehr großer Motivationsfaktor ist. Solange Unterricht auf das Aufzeigen von Systematik verzichtet hat, konnte das motivationale Moment von Lernerfolg durch den Erwerb von Regelwissen nicht gesehen werden. Diese Erfahrung der motivierenden Wirkung eines regelbasierten Unterrichts lässt auf dessen Wirksamkeit für eine Veränderung der derzeit vielfach beklagten Situation im Sprachunterricht hoffen. Dieses Ziel zu erreichen, erfordert eine massive sprachorientierte didaktische Offensive.

### Literatur

- FRISCHE, REBECCA (2008): *Regelgeleiteter Rechtschreiberwerb: Zeichensetzung im 3. Schuljahr. Eine empirische Untersuchung*. Examensarbeit: PH Freiburg. Online: <https://www.ph-freiburg.de/ew/homepages/roeber.html> [Zugriff: 17.2.2013].
- GOSWAMI, USHA (2001): *So denken Kinder: Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern: Huber.
- MAAS, UTZ (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- NEUBAUER, ALJOSCHA; STERN, ELSBETH (2007): *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- RÖBER, CHRISTA (2010): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RÖBER-SIEKMAYER, CHRISTA (1998): *Ein anderer Weg zur Großschreibung*. Leipzig: Westermann [vergriffen]. Online: <https://www.ph-freiburg.de/ew/homepages/roeber.html> [Zugriff: 17.2.2013].
- DIES. (2013): Lieder für den Ausbau des sprachlichen Wissens in mehrsprachigen Klassen als Potential für das Schreiben und das literate Sprechen des Deutschen. In: Gawlitzek, Ira; Kümmerling-Neubauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Freiburg: Fillibach/Klett, S. 263-288.

Jürgen Oberschmidt

# Metaphorische Schürfarbeiten

## Reden über Musik als Anlass für Sprachreflexionen im Deutschunterricht

### 1. Über Musik reden – aber wie?

Viel wird über Musik geredet, häufig haben sich dabei die Worte vor das eigentliche sinnliche Erleben gestellt. Das gilt für jene, die sich ihr mit wissenschaftlicher Brille nähern, das gilt für den von Georg Kreisler so trefflich besungenen Musikkritiker und auch für die Zudringlichkeiten im Musikunterricht: Gerade der Versuch, eine ästhetische Erfahrung zu vertiefen und zu intensivieren, führt hier dazu, dass mit dem analytischen Besteck einer Strukturanalyse viel zerpfückt, zerstört, zerlegt und damit zerredet wird. Kein Reden über Musik kann die sinnlichen Empfindungen erschöpfend in Worte fassen; für den Philosophen Peter Sloterdijk gleicht das im Unterricht verordnete Reden gar einem »Attentat auf das Grundrecht der Musik, ausschließlich mit ihren Mitteln für sich zu sprechen« (Sloterdijk 2007, S. 29). Robert Schumann zieht hieraus die nötige Konsequenz: Die »beste Möglichkeit, über Musik zu reden, [ist] die, zu schweigen« (Schumann 1985, S. 276). Glücklicherweise hat er sich nicht an seinen eigenen Grundsatz gehalten und sich als Rezensent in seiner eigenen *Neuen Zeitschrift für Musik* in einer äußerst fantasievollen Sprache bewegt und gezeigt, dass man über Musik geradezu reden muss. Er schlüpft dabei in die Gestalt allegorischer Figuren, nimmt die Perspektive des feurigen Florestans, des besinnlichen Eusebius ein oder bedient sich des weisen Blickes eines Meister Raros,

---

JÜRGEN OBERSCHMIDT ist seit 2010 als wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrbeauftragter und Vertretungsprofessor für Musikpädagogik bzw. Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung an der Universität Kassel tätig. Promotion mit einer Arbeit über metaphorisches Sprechen im Musikunterricht, Forschungen und Publikationen zu fachübergreifenden Unterrichtskonzepten und zum Komponieren in der Schule. E-Mail: j.oberschmidt@uni-kassel.de

um in diesen inszenierten Dialogen die Musik aus verschiedenen Perspektiven in den Blick zu nehmen. Schumanns Sprache kennt dabei keine Grenzen, wir erfahren von ihm, dass As-Dur die »Mondscheintonart« sei, er spricht von »duftenden Schnapsgläschen«, ihm begegnen beim Hören »lauter springende Champagnerstöpsel«, berühmt geworden ist seine Charakterisierung des französisch-polnischen Geblüts der Werke Chopins als »unter Blumen eingesenkte Kanonen« (zit. nach Sponheuer 2004, S. 95). Manch ein Musiktheoretiker sieht hier seinen eigenen Berufsstand gefährdet und möchte solche blumigen, fast mythologisierend anmutenden Beschreibungen ausschließlich im Reservat musealer Feuilletons wissen. Und auch im Musikunterricht bedient man sich lieber deskriptiver Beschreibungen in schematisierten Denk- und Vermittlungsbemühungen, um der Musik in guter Tradition einer »old German musicology« zu begegnen und Musik ein Sagen abzu-pressen.

Dass sinnliche Überwältigungen, wie sie sich in der reichen Sprache Robert Schumanns zeigen, auch Schülerinnen und Schülern zu eigen sein können, zeigen zahlreiche Ansätze aus der Deutschdidaktik, gerade aus dem Bereich des kreativen Schreibens: »Lass die Musik auf dich wirken und schreib auf, was dir zu ihr einfällt.« So entstehen meist erzählende Texte, die ästhetische Erfahrungen in ihr Handlungsmodell aufnehmen: Die Musik regt an zu Assoziationen und Visualisierungen, die alle in ähnliche Richtungen führen, denen aber im Unterricht oft nicht konsequent nachgegangen wird. Musik bietet hier oft nur eine meditative Rahmung oder einen ersten Impuls für freie Gestaltungsprozesse. Qualität und Ausgestaltung der Texte stehen hier im Vordergrund, welche musikalischen Strukturen der Musik hier bereits implizit zur Sprache gebracht werden, bleibt weitgehend auf der Strecke.

## 2. Mut zu Begegnungen auf Augenhöhe

Auf diese Weise entstehen autonome Texte, die Musik dient lediglich dazu, einen Impuls, einen ersten Anstoß zu geben. Oder anders gesagt: Musik ist Katalysator für einen von allen Zwecksetzungen freigestellten Text, Anbindungen an die gehörte Musik, der Anspruch, die Musik zu »verstehen«, ist im unterrichtlichen Setting oft nicht vorgesehen. Zeigt sich so das allgemeine Schicksal eines fachübergreifenden Unterrichts innerhalb der schönen Künste, eine Kunst dienstbar für eine andere zu machen? Ergeht es so nicht auch den kreativen Texten, die im Musikunterricht entstehen und die hier nur als narrative Vorspeise einer eigentlichen musikalischen Analyse fungieren? Was passiert mit jenen Zeichnungen, die beim Malen im Musikunterricht entstehen? Auch hier steht nicht ihr ästhetischer Wert zur Disposition, sie werden achtlos allein gelassen, wenn sie ihren Frondienst im Vorhof der »eigentlichen« Beschäftigung mit musikalischen Strukturen erfüllt haben. Wie kann es im Unterricht gelingen, dass sich die Künste gegenseitig erhellen? Fehlt hier das Vertrauen am eigenen Vermögen, sich mit einer vermeintlich eingeschränkten Fachperspektive den fremden Künsten im unwegsamen Gelände zu nähern?

Mut machen soll hier ein Text von Hermann Hesse. Obwohl Musik in seinen Werken eine große Rolle spielt, tritt er ihr hier als selbsternannter Laie gegenüber.

Will ich einem musikalischen Gegenstand nahekommen, ist das abstrahierende Fachchinesisch oft nicht zuträglich. Ohnehin ist es nicht das Musikalisch-Technische, was einen Hörer in den Bann zieht, sondern eine innere Ergriffenheit, die sich in sprachlichen Bildern ergießt:



**Abb. 1:**

Hermann Hesse  
 (Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/>  
 Datei: Stamp\_Germany\_2002\_MiNr2270\_Hermann\_Hesse.jpg  
 [Zugriff: 6.3.2013])

### Musik

Manche »fachmännische« Musiker erklären es für falsch und dilettantenhaft, wenn der Hörer während einer musikalischen Aufführung Bilder sieht: Landschaften, Menschen, Meere, Gewitter, Tages- und Jahreszeiten. Mir, der ich so sehr Laie bin, daß ich auch nicht die Tonart eines Stückes richtig erkennen kann, mir scheint das Bildersehen natürlich und gut; ich fand es sogar schon bei guten Fachmusikern wieder. Selbstverständlich mußte beim heutigen Konzert nicht jeder dasselbe sehen wie ich: die große Woge, die Klippeninsel des Einsamen und alles das. Wohl aber, mir scheint, mußte in jedem Zuhörer diese Musik dieselbe Vorstellung eines organischen Wachsens und Seins hervorrufen, eines Entstehens, eines Kämpfens und Leidens und schließlich eines Sieges. Ein guter Wanderer mochte ganz wohl dabei die Bilder einer langen und gefährvollen Alpen-

tour vor Augen haben, ein Philosoph das Erwachen eines Bewußtseins und sein Werden und Leiden bis zum dankbaren, reifen Jasagen, ein Frommer den Weg einer suchenden Seele von Gott weg und zu einem größeren, gereinigten Gotte zurück. Keiner aber, der behauptet willig zugehört, konnte den dramatischen Bogen dieses Gebildes verkennen, den Weg vom Kind zum Manne, vom Werden zum Sein, vom Einzelglück zur Versöhnung mit dem Willen des Alls. [...]

Ich selber bin, da ich die Musiktage ja nicht selber ansetzen kann, schon manchmal ohne gute und andächtige Stimmung ins Konzert gegangen, müde oder verärgert oder krank oder voller Sorgen. Aber daß Menschen eine Symphonie von Beethoven, eine Serenade von Mozart, eine Kantate von Bach, wenn erst der Taktstock tanzt und die Tönewellen fluten, mit Gleichmut anhören können, unverändert in der Seele, ohne Ergriffenheit und Aufschwung, ohne Schrecken oder Trauer, ohne Weh oder Freudenschauer – das ist mir nie verständlich geworden. [...]

Mag ein Meister nichts anderes erstreben als den stärksten und schärfsten Ausdruck für seine eigenen seelischen Zustände oder mag er sehnsüchtig von sich selber weg einem Traume reiner Schönheit nachgehen, beidemal wird sein Werk ohne weiteres verständlich und unmittelbar wirken. Das Technische kommt erst viel später. Ob Beethoven recht gesetzt hat, ob Berlioz irgendwo mit einem Horn-einsatz etwas ungewöhnlich Kühnes wagt, ob die mächtige Wirkung dieser oder jener Stelle auf einem Orgelpunkt beruht oder nur klanglich auf einer Dämpfung der Celli oder auf was immer, das zu wissen ist schön und nützlich, aber es ist für den Genuß einer Musik entbehrlich.

Und ich glaube sogar, gelegentlich urteilt ein Laie über Musik richtiger und reiner als mancher Musiker. (Hesse 1986, S. 34–36)

### 3. Konstruktivistische Grundlagen

Der Konstruktivismus ist ein Versuch, uns nachdrücklich damit zu konfrontieren, dass die Welt, wie wir sie sehen, ein Produkt unserer Sinnesorgane ist. Diese Überlegung ist nicht neu, lang ist die Kette, die aus der Antike über Kant bis zu Ernst von Glasersfeld, der als Begründer des »radikalen Konstruktivismus« gilt, reicht. Humberto Maturana beschreibt diesen Sachverhalt: »Als strukturdeterminierte Systeme sind wir von außen prinzipiell nicht gezielt beeinflussbar, sondern reagieren immer im Sinne der eigenen Struktur.« (Maturana 2001, S. 18 f.) Fragt man nun Hirnforscher, was unter der »eigenen Struktur« zu verstehen ist, wird man bei

**Abb. 2:**

William Ely Hill (1915): *Ehefrau und zugleich Schwiegermutter* (Quelle: [http://en.wikipedia.org/wiki/My\\_Wife\\_and\\_My\\_Mother-in-Law](http://en.wikipedia.org/wiki/My_Wife_and_My_Mother-in-Law); Zugriff: 6.3.2013).

Mit Hilfe von Kippbildern kann es im Unterricht gelingen, verschiedene Wahrnehmungsmuster genauer zu reflektieren. Sehe ich hier eine junge Frau, die nach hinten, oder eine alte, die nach vorn schaut?



Wolfgang Singer fündig. Wahrnehmung ist nicht »als passive Abbildung von Wirklichkeit« zu verstehen, sondern »als das Ergebnis eines außerordentlich aktiven, konstruktivistischen Prozess [...], bei dem das Gehirn die Initiative hat« (Singer 2002, S. 72). Auch beim Hören einer Musik konstruiert sich jeder Hörer sein eigenes, subjektives Bild von »leidenschaftlichen Vorstellungen«, die Hermann Hesse als »Werden und Leiden bis zum dankbaren, reifen Jasagen« beschreibt. Das Subjekt nimmt eine eigene Beobachterposition ein und schafft das Werk aufgrund seiner eigenen Vorerfahrungen neu, mit deren Hilfe es »den Wirrwarr der Sinnessignale nach ganz bestimmten Gesetzen ordnet und auf diese Weise die Objekte der Wahrnehmung definiert« (Singer 2002, S. 80).

#### 4. Die kognitive Metapherntheorie

Beschrieben wird hier eine kognitive Konzeptbildung mit Metaphern: Vorstellungen zu einer sinnlichen ästhetischen Erfahrung werden an Vorstellungen eines gänzlich andere Bereiches (hier: »Alpentour«, »Erwachen eines Bewusstseins«, »Suche nach Gott«) angebunden. Metaphern gelten hier nicht mehr ausschließlich als Ornament einer poetisch-dichterischen Sprache, als ein Ersatzausdruck für etwas, das auch wörtlich gesagt werden könnte, sondern sie formen das »zentrale Sinnesorgan für unsere soziale und kognitive Welt« (Lakoff/ Johnson 2004, S. 8), jede Metapher ist eine »Figur des Wissens« (Konersmann 2007, S. 8). Dieser konstruktivistische Ansatz ist Kern der Kognitiven Metapherntheorie: Für ihre Begründer, die amerikanischen Linguisten und Sprachphilosophen George Lakoff und Mark Johnson, ist unser ganzes Denken, Handeln und Sprechen, im Alltag und in der Wissenschaft, von solchen metaphorischen Mustern geprägt. Die Metapher ist eine anthropologische Universalie, die all unsere Lebensbereiche durchdringt. Es sind grundlegende Bereichsmetaphern wie Theorien sind Gebäude, das Leben ist eine Reise, Zeit ist Geld, die unser Denken und Handeln oft unmerklich im Hintergrund steuern. Ihren sprachlichen Niederschlag finden diese Konzepte dann in einzelnen Lexemmetaphern wie »Zeit sparen«, »Zeit gewinnen«, »Zeit investieren« oder »Zeit stehlen« (vgl. Lakoff/Johnson 2004, S. 15 ff.). Letztlich folgen auch die verschiedenen Strategien einer fachwissenschaftlichen musikalischen Analyse einem be-

grenzten Reservoir an metaphorischen Konzepten: Wir ordnen Musik als hohe und tiefe Klänge im Raum an, obwohl es sich hier um Schwingungen unterschiedlicher Frequenz handelt. Musik ist Architektur, Energie oder Sprache. Diese Topographie des Denkens spiegelt sich auch in der normativen Fachterminologie wider, etwa, wenn wir von »Vorder- und Nachsatz«, einer musikalischen »Phrase« oder »Gedanken« sprechen, nicht umsonst wurde die Musik im Zeitalter des Barock »Klangrede« genannt. Jeder dieser Begriffe ist ein Indiz für ein integratives Denken, das nicht nur benennen und bezeichnen, sondern auch strukturieren und interpretieren will.

## 5. Metaphorische Schürfarbeiten: Reden über Musik im Deutschunterricht

Im Rahmen ihres Deutschunterrichts begegnen Schülerinnen und Schüler einer Metapher vornehmlich als einem sprachlichen Mittel im Reservat der rhetorischen Figuren (vgl. Kathage 2004, S. 65 f.). Neben den sprachlichen Ersatzformen laufen ihnen allenfalls »tote« oder »erloschene« und zum Begriff »erstarrte« Metaphern vom Stuhlbein bis zur Nervensäge im Rahmen elementarer Sprachreflexionen über den Weg. Von einem »Paradigmenwechsel in der Metaphernforschung« (Kohl 2007, S. 119), der sich durch die kognitive Metapherntheorie in den Wissenschaften längst vollzogen hat, ist in den Lehrplänen und Schulbüchern noch nicht viel zu finden.<sup>1</sup>

Was leisten Metaphern? Wie operieren sie im Text? Wie strukturieren Metaphern unser Denken? Solche Denkperspektiven konkretisieren sich, wenn es darum geht, unübersichtliche Phänomene zu konzeptionalisieren und sprachlich zu objektivieren. Solch eine Sprachreflexion stellt sich aber nicht von selbst ein, es braucht Anlässe: Vielleicht ist es gerade der Abstand zwischen Ton und Wort, der das Reden über Musik hierfür besonders geeignet erscheinen lässt. Diese fließende Erscheinung schwingender, flutender Luft, die sich ständig und immer wieder neu entfaltet, hinterlässt Spuren in uns. Musik ist flüchtig und dabei – im wörtlichen Sinne – besonders eindrücklich. Im Reflexionsprozess treten Wörter von außen an etwas Verklungenes heran, sie bleiben immer abstrakt, wenn sie sich an den klingenden Urzustand annähern. Dabei bedarf es keines besonderen Fachwissens, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke, diese subjektiven und persönlichen Begegnungen in Worte fassen. Manchmal sind es narrative Erzählungen, die aufgrund ihrer Erfahrungsmuster das Erleben der Musik widerspiegeln. So entstehen Geschichten, die nicht argumentieren, sondern zunächst erzählen wollen. Der musikalische Verlauf, Steigerungen, Brüche oder besondere Zuspitzungen lassen sich dann im Handlungsverlauf wiederfinden. Vielleicht ist es aber auch eine kurze Momentaufnahme, gar ein einziger, besonders eindrücklicher Moment, um den dann

1 Erste Ansätze finden sich in den Themenheften »Metapher« (5/2004) und »Sprache und Denken. Neue Perspektiven« (6/2006) der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*. In einen fachübergreifenden Kontext begibt sich die Publikation von Hugo Caviola: *In Bildern sprechen. Wie Metaphern unser Denken leiten*, Bern 2003. Das Lehrmittel bietet zahlreiche Arbeitsmaterialien für den Philosophie- und Deutschunterricht und erschließt Möglichkeiten der Vernetzung mit Natur-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften.

eine Geschichte konstruiert wird, die sich von der gehörten Musik löst. Oft ist es ein einzelnes Schlagwort, vielleicht ein Begriffspaar, das – reflexartig gebildet – eine Gesamtansicht einer Komposition beherbergt. Musik hat Tonfälle, Sprech- oder Redeweisen, sie klingt murmelnd, abweisend, flüsternd, insistierend, sprudelnd, nachdenklich. Musik ist klingende Materie, perlend, hart bröckelnd oder weich fließend. Musik ist ein Organismus, der stoßweise, regelmäßig oder keuchend atmet, er besitzt eine entsprechende Körperhaltung, lässt sich einkleiden, hat Gangarten.

### **Ich find, die Töne flimmern förmlich und fliegen**

Wie nun Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Zugang und ihr eigenes Verstehen in das Hören und Schreiben einbringen, soll hier an einem alten Schlachtrass der Musikpädagogik, an den Eingangstakten (T. 1–40) aus Bedřich Smetanas sinfonischer Dichtung *Die Moldau* gezeigt werden.

Die HörerInnen einer fünften Schulstufe, deren Texte sich hier ausschnitthaft versammelt finden, kennen nicht den bindenden programmatischen Gehalt der Komposition, sie wissen nichts um die murmelnden Quellflüsse zu Beginn, die sich dann im Laufe des Stückes zu jenem großen Strom verbinden, an dessen Geschichte sich bereits ganze Schüलगenerationen hörend entlang gehandelt haben. Sie sollen vielmehr ihren eigenen Bildern vertrauen, in dem Wissen, dass Musik ohnehin niemandem ihr letztes Geheimnis verrät. In all ihren Äußerungen steckt etwas Gemeinsames. Zum Ausdruck kommt das Bodenlose einer schwirrenden Melodie, die nur durch spärliches Pizzicato der hohen Streicher gestützt und erst nach 36 Takten durch ein Bassinstrument geerdet wird. Ein schwebender Beginn, der sich für die jungen HörerInnen mal in einen Schmetterling, in wehende Blätter, eine Balletttänzerin oder einen Eiskunstläufer verkleidet. Zusammengetragen sind hier erste schriftlich niedergelegte Assoziationen, die alle bereits narrative Spuren tragen und Raum für ein Handlungsgeschehen öffnen: *Es wehen ein paar Blätter durch die Luft. Es werden immer mehr und mehr und mehr. Die Blätter wirbeln einem nur so um die Ohren. Ich sehe das vor mir, weil die Töne schnell und irgendwie passend klingen. Ich find, die Töne flimmern förmlich und fliegen.* (Samuel) *Eine Elfe, die tanzt* (Lea); *ein schönes Mädchen tanzt im Wald Ballett* (Emilie); *ein kleiner Schmetterling, der über eine Blumenwiese flog* (Filiz). *Die Musik erinnert mich an Ballett. Die Töne schweben in der Luft* (Leonie). *Ich sehe eine Balletttänzerin, die mit Tieren im Sonnenlicht tanzt. [...] Es haben mich die hohen Töne und die Behutsamkeit inspiriert.* (Florian) *Sie fliegen durch die Luft wie Federn* (Laura); *ein Fliegen durch Wolken* (Tim). *Mit der Musik verbinde ich Bewegungen. Schnelle und schöne Bewegungen, wie eine Ballerina.* (Melana) *Bei dem Stück spüre ich eine gewisse Unruhe* (Sophie); *Töne, die in unseren Vorstellungen den Frühling nahebringen* (Marc); *Schmetterlinge tanzen schnell und fließend durch den warmen Frühling* (Benni). *Ein heller Sonnenstrahl erreicht die romantische Blumenwiese mit Bienen und Schmetterlingen. [...] Erst sind wenige Töne da. Sie symbolisieren für mich einen Sonnenstrahl, der auf eine Blumenwiese trifft.* (Janne)

Die entwickelten Bilder sind durchaus genderspezifisch. Jungen wittern eher die Gefahr, schreiben von einer Flucht und folgen damit ihrem Drang nach einem dramatischen Geschehen: *Erst ist die Musik sehr ruhig und entspannt; die Töne schweben in der Luft. Dann wird die Musik schneller und lauter, die Töne werden schwerer und krachen und die Musik wird hektischer.* (Felix) *Mit den dunklen Streicher werden Schatten assoziiert: Das erinnert mich, als ob ich in einem riesigen Garten wär. Es ist sonnig. Ich höre Vogelgezwitscher. Es kommt ein riesiger Schatten, der alles dunkel macht.* (Teoman)

Aus diesen ersten sprachlichen Reflexen entstehen dann Anfänge für Geschichten, die weiter ausgestaltet werden können.

## **6. Ich höre, was ich höre: Vagheit und Erkenntnis metaphorischer Redeformen**

Jede Metaphernkommunikation stellt zunächst eine kognitive Hypothese auf: Ein erster Geistesblitz, der dann im weiteren Unterrichtsgespräch assoziativ ausgeleuchtet, sprachlich verdichtet wird. Der Untersuchungsgegenstand wird dann

durch diese Brille gesehen und abgetastet. Bestimmte Aspekte werden durch den metaphorischen Filter verdeckt, andere womöglich hervorgehoben. Dabei ist die metaphorische Beschreibung nur ein Werkzeug des Erkennens, kein vermuteter musikalischer Gehalt, keine zementierte Deutung oder gar eine verbindliche Sinnzuschreibung.

Dieses Potenzial, das Unbekannte einer Musik mit den Begriffen und Merkmalen des Bekannten vor Augen zu stellen, macht die Metapher zu einem Denkmittel des eigenen Erkundens und Forschens, wenn die im Unterricht entstandenen Texte an den musikalischen Gegenstand angebunden werden: Welche Momente einer Musik rufen diese bestimmten Assoziationen in mir hervor? Was unterscheidet meine Bilder von deinen Bildern? Wo treffen sich die verschiedenen Perspektiven? Welche übergeordneten Konzepte liegen einer metaphorischen Beschreibung zu Grunde? Zum Erkenntnisgewinn, der Vertiefung unseres Hörinteresses, der nuancierten sprachlichen Ausgestaltung der eigenen Texte, kann auf diese Weise auch ein Stück Sprachreflexion im Unterricht erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler werden so zu jungen Davidsbündlern, die es Robert Schumann gleichtun und einer Musik als *Florestan*, *Eusebius* oder *Meister Raro* begegnen und sie aus ihren individuellen Blickwinkeln ausleuchten. Dabei wird sich zeigen, dass sie sich mit grenzenloser Fantasie und mit Geschichten und Metaphern, die manchmal genau ins Schwarze treffen, einer gehörten Musik nähern. Nicht, um der Musik eine Wahrheit abzupressen, sondern um sich von den vielfältigen Perspektiven bereichern zu lassen: »Die Wahrheit ist eben kein Kristall, den man in eine Tasche stecken kann, sondern eine unendliche Flüssigkeit, in die man hineinfällt.« (Musil 1987, S. 533 f.)

#### Literatur

- HESSE, HERMANN (1986): Musik. In: Ders.: *Musik. Betrachtungen, Gedichte, Rezensionen und Briefe*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 32–37.
- KATTHAGE, GERD (2004): *Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KOHL, KATRIN (2007): *Metapher*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- KONERSMANN, RALF (Hg., 2007): *Wörterbuch der philosophischen Metaphern*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- LAKOFF, GEORGE; JOHNSON, MARK (<sup>4</sup>2004): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- MATURANA, HUMBERTO ROMESÍN (2001): *Was ist erkennen? Die Wahrheit entsteht im Auge des Betrachters*. München: Goldmann.
- MUSIL, ROBERT (1987): *Der Mann ohne Eigenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SCHUMANN, ROBERT (1985): *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*. Bd. 1. Reprint der Ausgabe Leipzig 1854. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- SINGER, WOLF (2002): *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- SLOTERDIJK, PETER (2007): *Der ästhetische Imperativ. Schriften zur Kunst*. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Peter Weibel. Hamburg: Philo&Philo Fine Arts.
- SPONHEUER, BERND (2004): Sprechen über Musik – Robert Schumann. In: Blumröder, Christoph von; Steinbeck, Wolfgang (Hg.): *Musik und Verstehen*. Laaber: Laaber, S. 95–112.

## Intermezzo IV: »musik ist bewegung, die entgrenzung des augenblicks ...«

Hubert von Goisern über ...



Foto: Jürgen Skarwan, blankomusik.de

*... die Musik im Kontext politischer Bildung:*  
musik ist größer als politik, politik kann deshalb von der musik lernen. musik ist a priori unpolitisch, natürlich kann man allem und jedem einen politischen stempel aufdrücken, aber ich halte nichts von der politisierung von musik – die musik kann dabei nur verlieren, ihre freiheit, ihre radikalität, ihre schönheit, ihr geheimnis ... (musik ist auch größer als religion!)

*... die Musik und den interkulturellen Zugang (österreichische Musik und die Verbindung zur Weltmusik):*

traditionen haben immer etwas ausgrenzendes. man hält an dem fest, was sich bewährt hat. nur, die anforderungen ändern sich permanent und immer schneller (zum leidwesen der konservierer). im idealfall bedeutet weltmusik die entgrenzung der traditionen, ohne diese zu »verraten«. im schlimmsten fall bedeutet es den kleinsten gemeinsamen nenner und damit den verlust jeder individuellen gröÙe.

*... das Verhältnis von Text und Musik:*

ich komponiere zuerst die musik und schreibe dann den text. wenn die musik keine geschichte zu erzählen vermag, dann nützt auch der beste text nichts. in manchen ausnahmefällen entsteht beides gleichzeitig.

*... den Sprachgebrauch – den Dialekt als Botschafts-/Bedeutungsträger:*

ich singe in der umgangssprache, weil das hochdeutsche nicht so sangbar ist. im dialekt gibt es zwar einen geringeren wortschatz, aber eine größere vokaldichte, im hochdeutsch überwiegen die konsonanten. konsonanten können keine töne transportieren – wie der name schon sagt: sie können nur mitschwingen.

*... L'art pour l'art oder den Sendungsauftrag, über die Motivation, etwas BEWEGEN zu wollen durch die Musik:*

musik ist bewegung – es sind schallwellen, die sich durch raum und zeit bewegen. eine melodie, eine klangfolge verbindet vergangenes mit gegenwärtigem und gibt eine ahnung auf zukünftiges. die wirkung von musik ist genau das: die entgrenzung des augenblicks. wer es darauf anlegt, mit musik etwas bewegen zu wollen, begehrt verrat.

Willem Strank

## Filmmusik im Deutschunterricht

Die Filmmusikforschung ist schon einige Jahrzehnte alt, dennoch können in letzter Zeit etliche Veränderungen festgestellt werden. Dazu gehören intensive Bemühungen, das Forschungsgebiet zu erweitern und zu vergrößern, es interdisziplinär aufzustellen und es mithin sogar in Gänze neu zu hinterfragen. Insbesondere im Hinblick auf die sogenannten »Neuen Medien« ist eine Vielzahl aktueller Themen in den Fokus von ForscherInnen gerückt – ein Interesse, das sich wie so oft auch in der Alltagspraxis spiegelt. Filmmusik erklingt nämlich längst nicht mehr nur im Kinosaal: Soundtracks werden auf CD oder als Download verkauft, symphonische Filmscores auf einschlägigen Radiosendern gespielt und als »zeitgenössische Klassik« vermarktet, Stummfilmaufführungen mit Livemusik kommen wieder verstärkt in Mode und schärfen unsere Sinne auch in Bezug auf die bewusste Wahrnehmung der so häufig unauffällig konzipierten Musik.

Dass Filmmusik im Musikunterricht ein fester Platz zugestanden werden sollte, steht wohl kaum zur Debatte. In den vergangenen Jahren scheint jedoch auch die Auffassung, dass es sich bei Filmmusik eben »nicht nur« um Musik zu einem Film handelt, sondern um ein partiell eigenständiges Zeichensystem mit kulturell verbürgten Gesetzen, Schule zu machen – im wahrsten Sinne des Wortes. Das Freiburger Filmcurriculum verortet die Filmmusikanalyse noch mehr oder weniger komplett im Musikunterricht. Es gibt jedoch starke Argumente dafür, dass Initiativen

---

WILLEM STRANK ist seit 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und seit 2010 als Musikschullehrer tätig. Er ist Herausgeber der *Kieler Beiträge zur Filmmusikforschung* (seit 2008) und von *Rock and Pop in the Movies* (seit 2011). E-Mail: wstrank@ndl-medien.uni-kiel.de

wie der – wenngleich äußerst ambitionierte – integrative Aspekt »(e)inen kurzen Genrefilm drehen und mit Soundeffekten und Musik versehen« (Fuchs u. a. 2008, S. 89) weiterer Förderung und Ausarbeitung bedürfen.

Die Analyse von Filmmusik muss sich dabei nicht auf rein musikalische Kategorien beschränken. Der filmisch-erzählerische Aspekt spielt eine mindestens ebenso große Rolle und kann somit problemlos an die Erzähltext- und Filmanalyse im Deutschunterricht anschließen.

Für den Unterricht über Filmmusik würde dies bedeuten, dass er sich von einer bloßen Baukastenanalyse, wie sie häufig noch üblich ist, hin zu einer generativ-produktiven und praxisorientierten Herangehensweise wandeln könnte. Somit würden auch die Produktionsbedingungen eines Films und seiner Musik auf die bestehenden theoretischen Kategorien zurückwirken.

Eines der Probleme, das bei der theoretischen Herangehensweise an den Film immer besteht, ist der eklatante Unterschied zwischen der Terminologie des Filmemachers und derjenigen des Analytikers. Dialoge zwischen Theorie und Praxis sind mithin von Missverständnissen geprägt. Während ein Filmmusikkomponist tendenziell in ökonomischen und produktionsästhetischen Kategorien denkt, reduziert der Analytiker die Filmmusik notwendigerweise auf ihre Wechselwirkung mit den Bildern bzw. dem Publikum. Man kann diesen Gegensatz umgehen, indem SchülerInnen auf experimentelle Weise an die Entscheidungen herangeführt werden, vor denen Filmmusikmacher täglich stehen. Dabei geht es nicht um die Vermittlung des kompositorischen Handwerks, das eine jahrelange Ausbildung voraussetzt, sondern vielmehr um den Effekt des Nachvollziehens von filmmusikalischen Problemstellungen aus einer Produzentenperspektive. Eine solche Rückkopplung experimenteller, praktischer Erkenntnisse an theoretische Konstrukte zur Systematisierung von Filmmusik ist daher eines der zentralen Ziele der im Folgenden skizzierten Unterrichtseinheit (siehe Tabelle 1).

## **1. Filmmusik im Deutschunterricht am Beispiel *Avatar – Aufbruch nach Pandora***

Die vorgestellte Unterrichtseinheit versteht sich als ein vages Beispiel, das sowohl kognitive als auch integrale Lernziele setzt und somit methodische Kompetenzen im analytischen Bereich ebenso fördern soll wie die praxisbezogene Anwendung. Sie ist für beide Sekundarstufen konzipiert. In der vorliegenden Form wird die Einheit in den meisten Fällen zu ausführlich sein. Es gibt daher einige Möglichkeiten der Eingrenzung bzw. Aufteilung:

- a) Die Sichtung(en) des Films könnten außerhalb des Unterrichts angeboten werden – entweder als Eigenleistung der SchülerInnen (Hausaufgabe) oder im Rahmen eines Kinoabends in der Schule.
- b) Der Unterrichtsblock »Filmmusik« könnte fächerübergreifend realisiert werden. Der Musikunterricht ist dabei natürlich ein mögliches Ergänzungsfach, ebenso Bildnerische Erziehung oder der Englischunterricht (bei Sichtung in Originalsprache). Der Deutschunterricht könnte sich auf Teile der Einheit konzentrieren,

Tabelle 1: Übersicht der Unterrichtseinheit »Filmmusik im Deutschunterricht«

Stunde	Thema	Methode	Material	Ziel
1.	Einführung ins Thema	Vorbereitung von Fragen zum Film		Vorbereitung der Sichtung
2. + 3. (min.)	Sichtung <i>Avatar</i> (155min.)	Analytische Sichtung	DVD von <i>Avatar</i> (USA 2009, James Cameron)	Sammlung beobachteter Ergebnisse; Kenntnis des Films
4.	Exposition von <i>Avatar</i>	Kenntnis der Filmmusik	<i>Avatar</i> Soundtrack-CD	Herausarbeitung der verschiedenen Musikformen
5.	Strukturprinzipien von Filmmusik	Einzelszenen analysieren	Überblick denkbarer Funktionen (z. B. nach Bullerjahn)	Kenntnis von Filmmusikanalyse
6.	Vergleich zweier Szenen	Vergleichende Analyse	<i>Avatar</i>	Erweiterte Analysekompetenzen
7. + 8.	Praktische Einheit: Schnittprogramm	Kurze Anleitung; praktisches Probieren	Programm: z. B. <i>Magix</i> oder <i>VirtualDub</i>	Kompetenzen im Film- und Tonschnitt
9.	Neuvertonung I	Gruppenarbeit: Neuvertonung einer Szene	Verschiedene Musiken; Schnittplätze	Erarbeitung von Alternativen
10.	Auswertung	Befragung im Plenum oder in Interviews	Neuertonte Filmausschnitte	Empirische Auswertung der Alternativen
11.	Neuvertonung II: Präsentation	Erarbeiten einer Präsentation	Programm: z. B. <i>Prezi</i>	Aufbereitung der Ergebnisse
12.	Präsentation	Vorführen einer Präsentation	Beamer, Leinwand, Boxen etc.	Präsentation der Ergebnisse

die inhaltliche Schwerpunkte setzen (im Wesentlichen die Einheiten 1 bis 6). Im Musikunterricht oder in der bildnerischen Erziehung wäre die Durchführung des Projektteils (Einheiten 7 bis 12) denkbar. Auch Religion, Ethik und Philosophie wären denkbare Partnerfächer, insbesondere im Zusammenhang mit dem Film *Avatar* und seiner Inszenierung von Fremdartigkeit (vgl. unten).

- c) Die Unterrichtseinheit könnte verkürzt werden und zum Beispiel nur die ersten sechs Einheiten umfassen. Dabei wäre es zwar bedauerlich, dass der praktische (und für die SchülerInnen mithin interessantere) Anteil verloren ginge, die kognitiven Lernziele wären jedoch weiterhin erreichbar.
- d) Bei einer extremen Zeitknappheit können auch nur die hier besprochenen Szenen analysiert werden. Die Sichtung des Films müsste hier außerhalb des Unterrichts stattfinden (vgl. a), da die Kenntnis des gesamten Films zum Verständnis dringend erforderlich ist. Für eine solche Kurzfassung der Einheit wären nur drei bis vier Stunden notwendig.

Die Anteile des theoretischen Teils (Stunde 1–6) und des praktischen Teils (Stunde 7–12) sind folglich ebenso variabel wie die Zahl der verwendeten Stunden. Ebenso kann natürlich ein anderer Beispielfilm Verwendung finden – der gewählte Titel (*Avatar – Aufbruch nach Pandora*, USA 2009, James Cameron) hat allerdings den Vorteil, dass er vermutlich auf geraume Zeit zu den bekanntesten Filmen gehören wird und eine Filmmusik beinhaltet, die einerseits sehr typisch für einen Hollywood-Film ist, andererseits interessante Raffinessen aufweist. Gleichzeitig finden zwar einie, aber nicht alle klassischen Funktionsweisen von Filmmusik Berücksichtigung, was einer bloßen Baukasten- oder Kataloganalyse nicht entgegenkommt.

### 1.1 Kognitive Ziele

Es ist sinnvoll, die Filmsichtung mit der Erarbeitung von Fragen vorzubereiten (Stunde 1, »Einführung ins Thema«). Die Sichtung durch die SchülerInnen kann somit zielgerichtet vonstatten gehen – die vorbereiteten Fragen können entweder auf Gruppen aufgeteilt werden oder für alle Gültigkeit haben. Es ist sicherlich günstig, Fragen vorzubereiten (das Freiburger Filmcurriculum ist dabei hilfreich) – z. B.:

- Wird die Filmmusik wie erwartet eingesetzt?
- Gibt es viele Passagen ohne Filmmusik?
- Wie spielen Musik und Ton zusammen?
- Welche Instrumente werden bevorzugt eingesetzt?
- Welche Merkmale bleiben besonders in Erinnerung? Usw.

Die SchülerInnen sollen so besonders auf die Filmmusik achten und sich nicht bloß dem immersiven Filmerlebnis hingeben. Die Antworten können zum Beispiel in knappen, in Gruppen erarbeiteten Statements vorgetragen und diskutiert werden. Die Sichtung (Stunde 2 und 3) dient somit nicht nur der Vertrautmachung mit dem Film, sondern gleichzeitig der Sammlung beobachteter Ergebnisse. In der Folgesitzung (Stunde 4, »Exposition von *Avatar*«) beginnt eine Auseinandersetzung mit besonders prägnanten Teilen des Films. Es bietet sich an, mit der Exposition des Films zu beginnen, da sie in Bezug auf die Filmmusik wie eine Art Ouvertüre funktioniert. Verschiedene Musikformen, die später eine Rolle spielen, werden exponiert – da der Film keinen Vorspann hat, ist allerdings die Abgrenzung zum Folgenden wichtig: Die ersten drei bis fünf Minuten sollten ausreichen. Nun können die verwendeten Musikformen unter anleitender Systematisierung der Lehrkraft analysiert werden:

- Wie sind Instrumentierung, Struktur etc. gestaltet?
- Wie ist die Beziehung zum Bild und zum übrigen Ton?
- Ist die Musik rhythmisch oder amorph?
- Wie viele Arten Musik kann man finden?
- Welche Rolle spielen die jeweiligen Segmente im weiteren Verlauf der Films?

Für die letzte Frage ist es sinnvoll, die CD des Soundtracks mit einzubeziehen. Die Titel sind an der Narration des Films orientiert und machen die Einordnung für die HörerInnen somit sehr einfach.

Der Film selbst beginnt indessen mit einem Schwarzbild (00:00:19<sup>1</sup>), unterlegt mit der archaisierenden Musik, die im Film sehr häufig eine Rolle spielen wird und mit den Na'vi bzw. ihrem Wald verknüpfbar ist (Musik 1). Sobald sich der Nebel vor der Kamera ein wenig lichtet, setzt das zugehörige Trommelmotiv ein (0:00:23), wodurch die Kamerafahrt stärker rhythmisiert wird. Die Musik setzt auf den Cue »I was free« nach einer kurzen Intensivierung aus (0:00:41) und stellt die zweite Ebene des Films vor: die Welt der Menschen (in der die Trommeln konsequenterweise nicht erklingen). Eine von Bläsern dominierte, sich wenig entwickelnde Musik setzt ein (0:01:15) und begleitet Jakes Erwachen aus dem künstlichen Schlaf (Musik 2a). Als die Leiche von Jakes Bruder zu sehen ist (0:01:32), wird das Arrangement um eine Gesangsstimme ergänzt, wodurch die Kennzeichnung als Atmo- oder Mood-Musik gestützt wird (Musik 2b). Das Bild wechselt in den Weltraum und wieder ist es Schlagwerk – diesmal ohne archaischen Rhythmus –, das die Überleitung zu einem Bläserakkord übernimmt (0:02:05). Die Gesangsmelodie ohne Worte hatte jedoch nur kurz ausgesetzt und ist auch Bestandteil der folgenden Musik (Musik 2c) – sie wechselt sich mit den Bläsern ab. Die Spannungsgeladene, aber unrythmische Musik erweist sich als der bedrohliche Widerspruch zum archaisch-schnellen Trommelmotiv, das offenbar nicht geographisch mit Pandora korreliert ist: Als der Planet zu sehen ist, ertönt Musik 2b bzw. 2c. Das Trommelmotiv bleibt der Kultur Pandoras vorbehalten und markiert somit nicht so sehr räumlich, sondern vielmehr ethnisch den Gegenraum zum anrückenden Militär der Menschen. Was die Musik-Segmente gemeinsam haben, ist ihre melodische Fremdartigkeit, die sich von abendländischen Skalen absetzt. Um der narrativen Funktion der Musik näherzukommen, kann die rein auditive Analyse (des Soundtracks) am Ende der Sitzung sinnvoll sein: Musik wird wiedererkannt und mit den Bildern in ein Verhältnis gesetzt. Was sie mit den aktuell nicht sichtbaren Bildern verbindet, kann in der Folge diskutiert werden.

Die fünfte Sitzung (Stunde 5, »Strukturprinzipien von Filmmusik«) soll sich nochmals mit den theoretischen Grundlagen zur Filmmusikanalyse befassen. Die in der vorangegangenen Sitzung aus der Exposition abgeleiteten Kategorien der Musik in *Avatar* werden durch die Einzelszenenanalyse erweitert, zum Beispiel:

- a) die Verschonung von Jakes Leben durch Neytiri (00:32:50 bis 00:33:50),
- b) die Kusszene (01:23:45 bis 01:24:55) und
- c) Jakes erster Flug (01:11:35 bis 01:14:42).

Im Falle von (a) kann untersucht werden, wie die Musik auf die Ereignisse im Film reagiert, wie sie die Dramaturgie mitträgt und untermalt bzw. wie die Zuschauerlenkung vonstattengeht. Durch das Wissen, dass Jake von Neytiri vom Baum aus heimlich beobachtet wird, entsteht die Spannung in der Szene. Diese steigert sich in den Momenten, in denen Neytiri den Bogen erhebt, um Jake zu erschießen (00:33:16 und 00:33:24) – was die Musik folgerichtig mit lauter werdenden Disso-

---

1 Alle TimeCode-Angaben beziehen sich auf die deutsche DVD-Edition von 2009 (20th Century Fox Home Entertainment).

nanzen untermalt. Eine scheinbar nicht grundlos vorbeischiebende Kreatur – eine der Samen des heiligen Baumes der Na’vi – unterbricht kurz die Spannung, was die Musik durch eine vorübergehende Auflösung der Dissonanzen signalisiert (00:33:28). Neytiri versteht das kulturelle (bzw. der Zuschauer das musikalische) Zeichen und legt den Bogen beiseite. Der Einsatz der Hörner leitet indessen bereits die nächste Szene ein.

Die Kusszene (b) kann intertextuell mit diversen anderen Kusszenen und der dadurch bestehenden Erwartungshaltung verglichen werden – entweder wird eine Beispielszene vorbereitet (z. B. der Kuss von Jacob und Bella aus *Eclipse – Bis(s) zum Abendrot [The Twilight Saga: Eclipse]*, USA 2010, David Slade) oder auf das Filmwissen der SchülerInnen zurückgegriffen. Ist die Musik zu Beginn der Szene noch dem Dialog als amorphe *Mood Music* untergeordnet, entwickelt sich aus ihr nach und nach das streicherdominierte Hauptthema des Films (»I see you«), rhythmisch koordiniert mit dem Beginn des Kusses (01:24:22). Die Konventionalität der Szene wird durch die Folgeszene konterkariert, in welcher der reale Jake zu sehen ist – die Musik sorgt für eine weiche Überleitung, der das Bild und Jakes folgende Erkenntnis die harte Realität entgegenstellen. Die mit der Kusszene konnotierten Streicher haben letztlich auch inhaltlich nur in der Welt der Na’vi Bestand.

Durch (c) lässt sich nachweisen, wie die Musik zwar bis zu einem gewissen Grad mit dem Bild korrespondiert, ohne das Bild jedoch sehr allgemein und vage bleibt (Track 7 auf dem Soundtrack, *Jake’s First Flight*). Die rhythmische, treibende Musik, die Jakes Kampf mit seinem Flugdrachen in spe untermalt, ist noch eher als Teil einer Sound-Design-Struktur wahrnehmbar. Dies bleibt auch für den ersten Teil des Fluges so. Erst, als Jake den Drachen zu lenken lernt (01:13:13), setzt zunächst leise ein Hornmotiv ein, das um weibliche, an afrikanische Folklore angelehnte Gesangsstimmen erweitert wird, sobald auch Neytiri zum Flug aufsteigt (01:13:45). Auch hier finden sich die den Film durchziehenden Weltmusik-Klischees, die den Na’vi als musikalische Exotismen an vielen Stellen zugeordnet werden. Diese Zuordnung – außerirdisch ist gleich ethnisch – ist durchaus als problematisch rezipiert worden und könnte auch einer der Diskussionsanreize im Rahmen dieser Szenenanalyse sein. Das Hauptmotiv des Films erklingt in der Folge erneut, unterbrochen nur durch die Flügelgeräusche der Drachen und das Jubeln Jakes und Neytiris. Die Ergebnisse können nun mit dem üblichen Katalog von Filmmusikfunktionen (Paraphrasierung, Mickey-Mousing, »Leitmotiv«-Technik, Mooding, Kommentar etc.) verglichen werden. Im Laufe der Jahrzehnte haben sich verschiedene Filmmusik-Typologien herausgebildet, aus denen hier einige der gängigsten Begriffe und mögliche Fragestellungen stellvertretend Verwendung finden:

#### Mögliche Funktionen der Filmmusik

<i>Untermalung</i>	Die Musik korrespondiert mit dem Bild.
<i>Kommentar</i>	Die Musik widerspricht dem Bild.
<i>Individualität</i>	Die Musik hat eine individuelle Struktur und Funktion.

<i>Assoziation / Analogie</i>	Die Musik weist Ähnlichkeiten zum Bild auf.
<i>Sonderfall: Mickey-Mousing</i>	Die Musik verhält sich rhythmisch analog zum Bild und korrespondiert mit sichtbaren Bewegungen.
<i>Strukturelle Funktionen</i>	Die Musik gliedert den Film bzw. markiert Übergänge.
<i>Charakterisierung</i>	Die Musik wird mit Charakteren, Vorgängen, Situationen etc. verknüpft.
<i>Eigenes logisches System</i>	Die Musik führt einen eigenen Diskurs innerhalb des Films.

1. **Untermalung oder Kommentar:** Untermalt die Musik rhythmisch, stimmungstechnisch oder instrumental das Geschehen; korrespondiert die Musik semantisch mit der visuellen Ebene oder entsteht ein Widerspruch, weil die Musik nicht zur visuellen Ebene/zu den Hintergrundgeräuschen/zum Dialog passt (Kommentar)? Handelt es sich um affirmative oder reflexive Musik?
2. **Individualität:** Hat die Musik eine individuelle Rolle im Film, bringt sie die Handlung (durch den Text oder das Geschehen auf der Bühne) voran? Ist sie in Form eines Inserts präsent oder nimmt sie einen eigenständigen Raum ein, indem sie (scheinbar) unabhängig von der visuellen Ebene existiert (z. B. im Plattenladen)?
3. **Assoziation/Ähnlichkeit/Semantische oder rhythmische Analogie:** Eine Sonderform von a): Weckt die Musik eine kulturelle Assoziation (z. B. Amboss in der Musik - Industrie, Steeldrum in der Musik - Karibik etc.)? Steht sie in Analogie zu den Bewegungen einer der Figuren (Mickey-Mousing, Tonleiter aufwärts - Treppe hoch etc.)? Ähneln das Geräusch, das die Musik macht, menschlichen Lauten (Schrei, Gelächter → Lautmalerei)?
4. **Strukturelles Prinzip:** Wird durch den wiederholten Einsatz von Musik eine narrative Klammer etabliert? Spielt eine bestimmte Musik nur zu einer bestimmten Zeit/an einem bestimmten Ort/wenn eine bestimmte Figur auftritt (Kennmelodie)? Ist die Musik ein Gliederungsprinzip des Films (z. B. Biographie über mehrere Jahrzehnte hinweg wird durch jeweils zeitgemäße Popmusik unterlegt)? Markiert sie Realität/Irrealität (z. B. psychedelische Musik, die darauf hinweist, dass das Gezeigte ein Traum/ein Trip ist)? Weist die Vorspannmusik/Pausenmusik/Abspannmusik auf den Film voraus/zurück (analeptische/kataleptische Funktion)?
5. **Charakterdarstellung:** Wie ist die Musik mit der Performance verknüpft? Ermöglicht sie eine Innenansicht einer Figur (z. B. introvertierte und nach außen hin harte Figur zeigt bei Musikperformance Gefühle)? Weckt sie Empathie Sympathie/Antipathie? Wird eine Figur über ihr musikalisches Können charakterisiert?
6. **Eigenes logisches System:** Führt die Musik einen eigenen Diskurs? Wird sie zur Sprache unter Musikern? Inwiefern ist sie losgelöst von den anderen filmischen Ebenen? Besitzt sie eine eigene semantische Komponente, die nicht anderweitig dekodierbar ist?

Es mag nicht überraschen, dass in einem Blockbuster wie *Avatar* die Musik nicht kontrastierend eingesetzt wird, sondern das Bild in der Regel unterstützt. – Warum das so ist, kann eine Diskussion über den Film hinaus anregen, die wiederum auf die Vorkenntnisse der SchülerInnen rekurriert. In dieser Einheit soll die Terminologie der Funktionsanalyse sowohl etabliert (bzw. verfestigt) als auch hinterfragt werden: Es wird sich zeigen, dass die Filmmusik durch die Etikettierung nicht einmal ansatzweise charakterisiert bzw. erfasst werden kann und dass andere Entscheidungen bei der Filmproduktion eine größere Rolle gespielt haben mögen. Häufig sind die Beispiele überdies nicht auf eine einzige Funktion festzulegen, sondern müssen als Mischformen betrachtet werden. Die gängigsten Funktionen werden in der oben stehenden Tabelle kurz angerissen; für eine umfangreichere Beschreibung und Klassifikation kann zum Beispiel Bullerjahn 2001 empfohlen werden.

Bevor der praktische Teil der Unterrichtseinheit beginnt, bietet sich ein Vergleich je zweier Parallelszenen an, die in *Avatar* – wie in vielen zeitgenössischen Hollywood-Filmen – idealtypisch zu finden sind. So werden zwei Mal Kampfhandlungen durch eine auffällige Zeitlupe besonders ästhetisiert: nach der Zerstörung des großen Baumes [01:45:30 bis 01:46:16] und im Verlauf der finalen Schlacht [02:13:10 bis 02:14:02]. Es ist interessant zu beobachten, wie die Musik jeweils mit diesem starken Eingriff in die Darstellung von Zeit umgeht, da ihr angesichts der klaren Signalwirkung der Zeitlupe eine besondere (i. d. R. untermalende) Rolle zukommt. Die Tonspur wird in diesen Momenten sehr stark zurückgenommen bzw. zum Teil ausgeblendet, was die alternative Wahrnehmung der Szenen unterstützt. Außerdem ist die Musik in beiden Szenen dieselbe, was die Analogie zusätzlich betont. Man kann an dieser Stelle zum Beispiel nach den Charakteristika der Musik fragen und inwiefern sie besonders gut geeignet zum Untermalen der Zeitlupe ist – ferner, was sie (außer dieser technischen Kategorie) im Film für Verbindungen schafft.

Zweitens können die Zeremonien der Na'vi – zur Wiederbelebung von Grace [01:56:40 bis 01:58:22] und, am Ende des Films, anlässlich der »Wiedergeburt« von Jake [02:28:04 bis 02:29:18] – analysiert werden. Beide Szenen greifen das potenziell mit Schamanismus konnotierte Trommelmotiv auf, verfahren jedoch signifikant anders mit dem filmmusikalischen Material. Die von Anfang an elegische Musik der ersten Szene hat nichts mit dem zelebrierenden Gesang der zweiten Szene gemein. Solche Unterschiede und Gemeinsamkeiten können wiederum Rückschlüsse auf die Funktionsweise der Musik zulassen und die Aufmerksamkeit der SchülerInnen bei der Analyse erhöhen. Zuletzt ist auch der Abspann relevant [ab 02:29:19]: Die Konvention gebietet – unter anderem aus ökonomischen Überlegungen – dass zu Beginn des Abspanns ein gesungener Song gespielt wird; so auch in *Avatar*. Man kann an dieser Stelle Gründe für diese Regel erörtern, passt doch ein Popsong so gar nicht zum von der übrigen Musik suggerierten epischen Fantasy-Segment des Films.

## 1.2 Praktische Anwendung

Im zweiten Teil der Unterrichtseinheit sollen die SchülerInnen selbst eine Filmmusik auswählen, mit dem Film verknüpfen und die Ergebnisse auswerten sowie präsentieren. Es ist ratsam, mit einer Doppelsitzung zu beginnen, in der die technischen Gegebenheiten erläutert werden und der Umgang mit dem Schnittprogramm geübt werden kann. Hier ist die Einteilung in mehrere Gruppen ratsam, da es nicht immer möglich ist, dass alle SchülerInnen zugleich die Programme nutzen. Nach einer kurzen Einführung in eines der einschlägigen Programme<sup>2</sup> können die SchülerInnen Schritt für Schritt Kompetenzen im Film- und Tonschnitt erwerben und somit das erste integrale Lernziel erreichen. Als Aufgabenstellung könnte man nach

---

2 *Magix Video Deluxe* ist empfehlenswert. Die aktuelle Version (2013) gibt es auch als Demo-Version, die 30 Tage lang kostenfrei nutzbar ist. Eine Freeware-Alternative, die allerdings auf den ersten Blick etwas komplizierter ist, wäre *VirtualDub* (<http://www.virtualdub.org/>; Zugriff: 12.3.2013).

Szenen suchen, in denen entweder nur (oder fast nur) Musik und kein (oder wenig) Dialog und wenig Geräusche zu hören sind (in *Avatar* gibt es ausreichend Beispiele). Diese können im Folgeschritt nämlich zur Neuvertonung besser verwendet werden als Szenen, zu deren Verständnis der Dialog notwendigerweise hörbar sein muss.<sup>3</sup> Zudem wird der narrative Gehalt in solchen Beispielen nur durch Handlungen, non-verbale Kommunikation, das Filmbild und die Musik transportiert, was die Umgestaltung besonders effektiv machen kann.

Sind Film- und Tonschnitt erlernt, kann es an die Neuvertonung (Stunde 9) einer oder mehrerer Szenen gehen. Die Gruppen können sogar eine Kompilation mehrerer Szenen konzipieren und somit an den in digitalen Medien allgegenwärtigen Parodie-Diskurs anknüpfen. Notwendig zur Erarbeitung von Alternativen sind unterschiedliche Musikbeispiele, die den SchülerInnen vermutlich nicht zur Verfügung gestellt werden müssen. Es ist hierbei sinnvoll, möglichst viele verschiedene Musikstile zu bedienen, damit die Alternativen breit gefächert sein können und nicht nur ein bis zwei Neuvertonungen machbar sind. Filmmusik aus anderen Filmen (oder gar demselben Film), klassische Konzertmusik, Pop und Rock, Jazz, Folklore – prinzipiell ist jede Richtung denkbar. Je größer die Diskrepanz zum ursprünglichen Material, desto eklatanter ist die Wirkung der Neuvertonung. Je ähnlicher die Musik dem Original ist, desto interessanter ist die Analyse der Nuancen, die die Unterschiede ausmachen – oder die Erkenntnis, dass keine Unterschiede wahrzunehmen sind.

Für die folgende Auswertung ist es wichtig, dass die Gruppen im Herstellungsprozess die Ergebnisse möglichst nicht miteinander vergleichen, damit das anschließende neue Sichtungserlebnis (bzw. Hörerlebnis) möglichst »unverbraucht« ist. In der Auswertung (Stunde 10) sollen schließlich Daten gesammelt werden, um die gewählten Beispiele zu klassifizieren. Dazu entwirft jede Gruppe einen Fragebogen zu den neuvertonten Ausschnitten, der entweder im Plenum oder, besser, in Einzelbefragungen beantwortet wird. Den Alternativen werden somit je nach Fragebogen bestimmte Bewertungen, Attribute, Einschätzungen und Funktionen (vgl. Stunde 5 und 6) zugeschrieben, die eine Charakterisierung der filmmusikalischen Alternativen ermöglichen. Beispielsweise kann nach der Qualität der Neuvertonung ebenso gefragt werden wie nach der Wirkung. Es können Vergleiche zu anderen Filmmusiken gezogen werden (was für einen Film erwartet man bei welcher Musik?) und um eine Einschätzung der möglichen Funktionsweisen gebeten werden. Ganz allgemein kann die Annahme einer »Bedeutung« erfragt werden. Der Fragebogen soll eine Auswertung der Alternativen ermöglichen: Wie wirkt Version a im Vergleich zu Version b? Wie kann man die Unterschiede formulieren?

Auch die Verantwortlichen des jeweiligen Ausschnitts sollten ihre ursprüngliche Intention bzw. Einschätzung vorformulieren, was eine Diskussion über die Rolle von Intentionalität bei der Produktion von Filmmusik ermöglicht. Die verschiede-

---

3 Im Notfall könnte man mit Untertiteln Abhilfe schaffen. Die Kodierung von Untertiteln im Filmschnitt ist jedoch nicht ganz einfach.

nen Produkte und Ergebnisse werden in Stunde 11 (»Neuvertonung II: Präsentation«) schließlich kompiliert und in einer Präsentation verarbeitet. Je nach Kenntnissen muss an dieser Stelle eventuell eine Stunde mehr eingeplant werden, um die Arbeit mit dem Präsentationsprogramm zu erlernen.<sup>4</sup> Vor der Präsentation sollte eine Gliederung angefertigt werden, die zum Beispiel zu Hause erstellt werden kann. Die Präsentationen sind aus rechtlichen Gründen nur für den Unterrichtsraum gedacht, da bei einer öffentlichen Aufführung der Ergebnisse Urheberrechte berücksichtigt werden müssten.

Im letzten Abschnitt der Unterrichtseinheit sollen die Präsentationen vorgeführt – idealerweise in semi-professioneller Technikumgebung mit Beamer, Leinwand bzw. Projektionsfläche und Boxen – und die Ergebnisse diskutiert werden. Nach Abschluss aller Präsentationen können die Kernthesen, die sich aus der Studie ergeben haben, gesammelt und mit den erlernten, theoretischen Herangehensweisen an die Filmmusikanalyse verknüpft werden.

## 2. Summa

Der spielerische Umgang mit filmmusikalischen Gesetzmäßigkeiten kann einen neuen Blickwinkel auf die Tonspur des Films eröffnen – die Ergebnisse sind zudem bei jeder Wiederholung der Unterrichtseinheit (z. B. auch mit verschiedenen Beispielfilmen) potenziell sehr verschieden. Es wäre wünschenswert, nach der Einheit eine verstärkte Reflexion von Filmmusik allgemein, jedoch auch von ihrer Kategorisierung festzustellen. Neben dem Erwerb kognitiver, methodischer und praktischer Kompetenzen soll dadurch der Akzent auf einen genauen Umgang mit jeder Form von Material, insbesondere im Bewusstsein der unzähligen Alternativen, gelegt werden. Die Filmmusikanalyse kann damit zum Erwerb analytischer Fähigkeiten im Deutschunterricht beitragen und gleichzeitig ein praxisorientiertes Projekt hervorbringen.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- BULLERJAHN, CLAUDIA (2001): *Grundlagen der Wirkung von Filmmusik*. Augsburg: Wißner (= Wißner Lehrbuch, Bd. 5) [vergriffen; Neuauflage für 2013 geplant].
- FUCHS, MECHTILD; KLANT, MICHAEL; PFEIFFER, JOACHIM; STAIGER, MICHAEL; SPIELMANN, RAPHAEL (2008): Freiburger Filmcurriculum. Ein Modell des Forschungsprojekts »Integrative Filmdidaktik« (Pädagogische Hochschule Freiburg). In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 60/2008, H. 3, S. 84–90.
- SCHNEIDER, HEIKO (2012): Filmmusik – analytische und musikpädagogische Aspekte einer Gattung in der Dekonstruktion. In: *Kieler Beiträge zur Filmmusikforschung*, H. 8, S. 247–271. Online: <http://www.filmmusik.uni-kiel.de/KB8/KB8-Schneider.pdf> [Zugriff: 12.3.2013].

---

4 Empfehlen lässt sich hier z. B. das Programm *Prezi*, das kostenlos verwendet werden kann, sofern die Ergebnisse online abgespeichert werden. Ein Internetzugang wäre hierfür also notwendig; Alternativen gibt es indessen genügend.

Theresa Schenker

## »Deutschland sucht den Superstar« Ein Musikprojekt im DaF-Unterricht

### 1. Musik im DaF-, DaZ- und Fremdsprachenunterricht

Schon seit Jahrzehnten greifen LehrerInnen im Deutsch-, DaF-, DaZ- und Fremdsprachenunterricht auf Musik zurück, um das Lernen zu unterstützen. Ein essentieller Grund dafür liegt in der motivierenden Wirkung von Musik (vgl. Esa 2008), denn Musik kann inspirieren und unterhalten und infolgedessen zu erhöhter Aufmerksamkeit führen (vgl. Lacorte 2001, Schön u. a. 2008). Außerdem können die strukturellen Eigenschaften von Musik das Sprachenlernen unterstützen (vgl. Schön u. a. 2008), was vor allem an den Elementen von Rhythmus, Melodie und Harmonie liegt (vgl. McCarthy 1985). So wird Musik methodisch zum Lesenlernen (ebd.), unter anderem auch zur Unterstützung von Kindern mit bestimmten Lernschwierigkeiten, eingesetzt (vgl. Overy 2000, Register u. a. 2007).

Studien haben ergeben, dass die Struktur von Liedern zu einem erleichterten Erlernen neuer Wörter im Zweit- und Fremdsprachenunterricht beitragen kann (vgl. Schön u. a. 2008). Die rhythmischen und melodischen Elemente von Liedern tragen zur Erinnerungsfunktion des Gehirns bei, weshalb man sich an durch Lieder erlernte Wörter, Texte oder Strukturen länger und sicherer erinnert (vgl. Rainey/Larsen 2002). Junge SchülerInnen zeigten eine höhere fremdsprachliche Wortschatzentwicklung, wenn das Vokabular anhand von Musik anstatt durch Lesen von Texten eingeführt wurde (vgl. Medina 1990, Salcedo 2010). Somit bietet es sich an, neuen Wortschatz anhand eines passenden Liedes vorzustellen (vgl. Esa 2008, Lacorte 2001).

---

Theresa Schenker ist die Sprachprogrammleiterin für Deutsch als Fremdsprache an der Yale University in New Haven, Connecticut. Ihre Forschung beschäftigt sich primär mit der Didaktik des DaF-Unterrichts, vor allem mit computergestütztem und telekollaborativem Lernen.

E-Mail: [theresa.schenker@yale.edu](mailto:theresa.schenker@yale.edu)

Lieder können auch gezielt verwendet werden, um bestimmte Grammatikthemen einzuführen oder zu festigen, weil sie diese in einen Kontext einbetten (vgl. Lacorte 2001). Es wurde zum Beispiel vorgeschlagen, den Konjunktiv (Wheeler 1994) oder die Wortstellung (Lüke 2008) in authentischen Liedern vorzustellen oder bekannte Melodien zum Festigen von Präpositionen und Pronomen oder Satzstrukturen (vgl. Fischer 2007) zu nutzen. Darüber hinaus bieten sich Lieder zur Ausspracheübung (vgl. Esa 2008) und zur Schulung des Hörverständnisses (vgl. Fendler 2007) an.

Lieder eignen sich auch zur Kulturvermittlung und vor allem im fortgeschrittenen DaF- und DaZ-Unterricht als Ausgangspunkt verschiedener kultureller Diskussionen (vgl. Esa 2008, Putnam 2006). Man kann Themen wie Multikulturalität (vgl. Lacorte 2001), Rassismus (vgl. Esa 2008), historische Themen (vgl. Conrad 1991; Wickham 2008) und andere kontroverse politische und soziale Themen (vgl. Putnam 2006; Schmidt 2003, 2008) anhand von Liedern diskutieren.

Das unten vorgestellte Projekt vereint viele der genannten Beweggründe: Es soll FremdsprachenlernerInnen motivieren, aktiv am Unterricht teilzunehmen, das Hörverständnis schulen, einen Einblick in die Kultur deutschsprachiger Länder bieten und als Anlass zur Diskussion bestimmter Themen im Unterricht dienen.

## 2. »Deutschland sucht den Superstar« – Ein Projekt im DaF-Unterricht

Das Projekt – »Deutschland sucht den Superstar – Pop-Musik in Deutschland« – wurde für den DaF-Sprachunterricht in den USA konzipiert, lässt sich aber problemlos auf den DaZ-Unterricht sowie anderen Fremdsprachenunterricht übertragen. Ursprünglich wurde das Musikprojekt mit AnfängerInnen im DaF-Unterricht in der gymnasialen Oberstufe durchgeführt. Das Projekt stellt im Rahmen von zwei Unterrichtsstunden eine Auswahl moderner deutscher Lieder vor, zu welchen die LernerInnen verschiedene Hörverständnis-, Schreib-, und Sprechaufgaben erfüllen. Für die ersten Durchführungen dieses Projektes wurden die folgenden Lieder gewählt: *Das alles ist Deutschland* (Die Prinzen), *Helden gesucht* (Thomas Godoj), *Spinner* (Revolverheld), *Durch den Monsun* (Tokio Hotel), *Die perfekte Welle* (Juli). Das Lied von Thomas Godoj wurde ausgesucht, weil der Künstler 2008 den Wettbewerb »Deutschland sucht den Superstar« gewonnen hatte und dieses Lied in Deutschland relativ bekannt war. Das Lied von Revolverheld wurde wegen der Thematik ausgewählt. In dem Lied geht es um Hoffnungen, Träume und Wünsche von jungen Menschen, und dies schien ein Thema zu sein, mit dem sich die Zielgruppe gut identifizieren konnte. Die Entscheidung für das Lied der Prinzen gründet auf den vielen kulturellen Inhalten. Die Lieder von Tokio Hotel und der Gruppe Juli waren zur Zeit der ersten Umsetzung des Projekts sehr beliebt bei jungen MusikhörerInnen in Deutschland und wurden daher in das Projekt eingefügt. Alle Lieder wurden zudem aufgrund der deutlichen Aussprache und der Tempi gewählt, welche als für die Lernstufe angemessen erachtet wurden.

Als Einstieg in das Projekt stellt die Lehrperson die deutsche Casting-Show »Deutschland sucht den Superstar«, zum Beispiel auf einer PowerPoint-Präsentation

tion oder in einer »Prezi«<sup>1</sup> vor. Es werden Bilder einiger Gewinner gezeigt, sowie Bilder der Jury, der Castings und Live-Auftritte, um einen Eindruck von der gesamten Show zu vermitteln. In einem kurzen Kursgespräch können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen Variante dieser Show und der amerikanischen (oder anderer bekannter Varianten) besprochen werden. Im Anschluss wird der Kurs in Kleingruppen von ca. drei bis fünf LernerInnen eingeteilt.

## 2.1 Liedvorstellungen

Bevor das offizielle Video des ersten Liedes auf YouTube gezeigt wird, gibt die Lehrperson ein paar Hintergrundinformationen zu Sänger(in) oder Gruppe. Später wird ein kleines Quiz diese Hintergrundinformationen noch einmal aufnehmen. Danach erhält jedes Kleingruppenteam das Aufgabenblatt, und die Aufgabe zum Lied wird kurz erklärt. Anschließend wird der Videoclip vom Lied einmal gezeigt; bei einigen schwierigeren Hörverständnisaufgaben bietet es sich an, das Lied zweimal vorzuspielen. Nachdem das Lied gezeigt wurde, gibt die Lehrperson noch ein paar Minuten Zeit, damit die Kleingruppen die Aktivität beenden können – hierbei sollte gerade bei fortgeschrittenen Lernenden darauf geachtet werden, dass auch in den Gruppengesprächen auf Deutsch gesprochen wird. Dann werden die Aufgabenblätter eingesammelt und das nächste Lied wird vorgestellt.

## 2.2 Aktivitäten zu den Liedern

Die für dieses Projekt ausgewählten Lieder eigneten sich für verschiedene Gruppenaktivitäten, die folgend skizziert werden. Das Projekt begann mit dem Ohrwurm *Das alles ist Deutschland* von der Gruppe Die Prinzen. Die Aufgabe für dieses Lied bestand darin, anhand der im Video gezeigten Bilder und des Textes aufzuschreiben, was in diesem Lied alles als *typisch deutsch* genannt wird. Da in diesem Lied auch einige Klischees präsentiert werden, hat sich ein kurzes Kursgespräch an dieses Lied angeschlossen, in dem diskutiert wurde, welche Dinge wirklich typisch deutsch sind und welche eher Klischees widerspiegeln. Für die Auswertung dieser Aktivität bekam das Team, das die meisten typisch deutschen Dinge richtig aufgeschrieben hatte, fünf Punkte, das zweitbeste Team erhielt drei und das drittbeste Team einen Punkt. Da dieses Lied viel Diskussionsstoff bietet, kann man gegebenenfalls in einer späteren Unterrichtseinheit noch einmal damit arbeiten.

Für das zweite Lied, Thomas Godojs *Helden* gesucht, wurde eine Aktivität verwendet, die auch Lernende mit geringen oder keinen Vorkenntnissen erfüllen konnten. Im Video des Liedes wurden verschiedene Personen mit ihren Berufen vorgestellt. Es handelte sich dabei um Berufe, die als heldenhaft betrachtet werden können. Für das Arbeitsblatt wurden Bilder dieser Berufe gewählt, welche die

---

1 Das Präsentationsprogramm *Prezi* bietet eine gute Möglichkeit der nicht-linearen Darstellung von Informationen: <http://www.prezi.com>.

Studierenden in die korrekte Reihenfolge bringen mussten. Dazu mussten sie die richtige Nummer auf ein Bild in der Reihenfolge des Erscheinens im Video schreiben. Somit ging es in dieser Aktivität vordergründig darum, das Video aufmerksam mitzuverfolgen, und weniger darum, den Text zu verstehen.

Die Aufgabe für das Lied *Spinner* von Revolverheld arbeitete ebenfalls mit Bildmaterial aus dem Videoclip. In diesem Lied geht es um verschiedene Wünsche und Träume von Personen, die im Videoclip dargestellt werden. Für das Aufgabenblatt wurden Screenshots aus dem Video von den Personen verwendet und die Kleingruppen mussten den Traum bzw. Wunsch jeder Person aufschreiben. Hierbei waren die Bilder selbst eine große Hilfe und den einen oder anderen Traum konnten die LernerInnen auch ohne genaues Verstehen des Liedtextes erraten.

Für das Lied *Durch den Monsun* von Tokio Hotel wurde eine Hörverständnisübung verwendet. Hier handelte es sich um einen typischen Lückentext, wie er auch von Froehlich (1985) für die Arbeit mit Liedern vorgeschlagen wird. Es wurden nur wenige Lücken im Liedtext gelassen und die einzufügenden Wörter wurden in einem Wortfeld vorgegeben, damit die DeutschanfängerInnen die Wörter tatsächlich verstehen konnten. Der zweite Teil der Aufgabe bestand darin zu zählen, wie oft im Lied das Wort »Monsun« gesungen wurde. Diese Hörverständnisaufgabe war für die Gruppen am schwierigsten; da aber die einzusetzenden Wörter vorgegeben waren, konnten die meisten Gruppen die Aufgabe korrekt erfüllen.

Das letzte im Projekt vorgestellte Lied war *Die Perfekte Welle* von Juli. Für dieses Lied wurden die einzelnen Liedstrophen an die Kleingruppen ausgeteilt; während des Hörens sollten die Gruppen die Strophen in die richtige Reihenfolge bringen und dann auf ein leeres Blatt kleben. Diese Aufgabe war nicht sehr schwierig, da die Strophen relativ lang sind und die Lernenden so viele Möglichkeiten hatten, eines der markanten Wörter in jeder Strophe richtig zu erkennen.

### 2.3 Auswertung

Nachdem alle Lieder vorgestellt worden waren und die Kleingruppen genügend Zeit zwischen jedem Lied gehabt hatten, um die Aufgabenblätter zu vervollständigen, bot die erste Kursstunde noch Zeit, ein kleines Quiz zu spielen. Dieses Spiel wurde auf Power Point vorbereitet, und die Lehrperson stellte hierin Multiple-Choice Fragen zu den Liedern und Sängern, Sängerinnen und Musikgruppen. Es wurde jeweils eine Frage mit vier verschiedenen Antworten gezeigt, und nach kurzer Absprache hielten die Kleingruppen ein Blatt mit der gewählten Antwort (die Buchstaben A, B, C, D) hoch. Die durch dieses Quiz erzielten Punkte (jeweils ein Punkt pro richtiger Antwort) wurden am Ende zu den Punkten hinzugefügt, die bereits durch die Liedaktivitäten erhalten wurden.

Nach der ersten Projektstunde wertete die Lehrperson alle Aufgabenblätter zu den Liedern aus und verteilte, wie zuvor beschrieben, die Punkte. Die Kleingruppe mit den meisten Punkten erhielt in der zweiten Projektstunde einen kleinen Preis, aber auch die anderen Gruppen erhielten einen Trostpreis als Belohnung für ihre Bemühungen.

Die zweite Projektstunde hatte die Wahl des kurseigenen deutschen Superstars zum Ziel. Dafür sollten die Lernenden in Zweier-Teams vorbereitend ein deutsches Lieblingslied mitbringen. Diese Lieder wurden dann gemeinsam im Kurs gehört bzw. wurden die Videoclips dazu angesehen. Dadurch konnten die LernerInnen eine Vielfalt an deutschen Liedern kennenlernen und verschiedene musikalische Richtungen erleben. Auch die Lehrperson stellte dabei ihr deutsches Lieblingslied vor. AnfängerInnen konnten durch einfache Äußerungen ihre Wahl des Liedes begründen, kurze Hintergrundinformationen zum Interpreten geben und dabei ihre mündlichen Sprachfähigkeiten üben. Bei fortgeschritteneren LernerInnen bieten sich hier auch das Besprechen von thematischen und ästhetischen Aspekten des Liedes sowie weiterführende kulturelle Diskussionen an.

Am Ende der Stunde wurde abgestimmt: Jede/r Studierende durfte drei Punkte vergeben, entweder alle drei Punkte für ein Lied oder die Punkte auf mehrere Lieder verteilen. Bevor die LernerInnen für ihr Lieblingslied abstimmen konnten, sollte jede/r mündlich äußern, welches Lied gewinnen sollte, wobei sie sich auf Melodie, Musikstil, Rhythmus, evozierte Gefühle, Thema des Liedes oder andere musikalische Aspekte beziehen konnten. An der Tafel wurden die Ergebnisse festgehalten. Am Ende stand dann der Favorit fest und der Gewinner des »Deutschen Superstars« des Kurses wurde noch einmal vorgespielt.

Es würde sich in den Folgestunden anbieten, einige der Lieder genauer zu besprechen, um dabei besonders auf die ästhetische Funktion von Musik einzugehen. Man könnte die musikalischen Eigenschaften der Lieder unter die Lupe nehmen und diskutieren, wie zum Beispiel der Text mit der Melodie harmoniert oder im Kontrast steht oder wodurch bestimmte Gefühle beim Zuhören hervorgerufen werden. Die verschiedenen Lieder bieten viel Potenzial für weiterführende Diskussionen zu Rhythmus, Musikrichtungen, Instrumenten, Gesang und mehr.

### 3. Zusammenfassung

Die bisherigen Durchführungen des Projektes waren sehr erfolgreich und lohnenswert für die KursbesucherInnen, die nicht nur viele neue deutsche Lieder kennenlernen, sondern auch in lockerer Atmosphäre kollaborativ ihre Fremdsprachfähigkeiten üben und einen Einblick in einen Teil moderner deutscher Kultur erhalten konnten. Viele Studierende waren fasziniert von der Vielfalt der deutschen Musik und setzten sich auch nach dem Projekt außerhalb des Unterrichts mit verschiedenen Liedern auseinander. Dieses Projekt war für AnfängerInnen im DaF-Bereich konzipiert, könnte aber für Fortgeschrittene sowie für DaZ-LernerInnen durch komplexere Aufgaben umstrukturiert werden. Besonders würden sich für fortgeschrittenere Lernende Aktivitäten eignen, die ein besseres Hörverständnis voraussetzen sowie mehr kulturelles Hintergrundwissen erfordern. Dadurch könnte ein solches Projekt den Einblick in die Kultur deutschsprachiger Länder vertiefen und die vorgestellten Lieder könnten anschließend als Grundlage für weiterführende tiefgründigere Kursgespräche dienen, durch welche die SchülerInnen ihre Sprachfähigkeiten ausbauen könnten.

## Literatur

- CONRAD, BERND (1991): Contemporary and historical contexts in popular music: Theory and implementation of an intermediate level course. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 24 (1), S. 18–30.
- ESA, MOHAMED (2008): Musik im Deutschunterricht: Der gezielte Einsatz. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41 (1), S. 1–14.
- FENDLER, JAN (2007): *Die Verwendung populärer Musik im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. München: GRIN.
- FISCHER, ANDREAS (2007): Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), S. 1–25.
- FROELICH, JURGEN (1985): Improving aural comprehension and spelling through a modified cloze procedure using songs and poems. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 18 (1), S. 49–54.
- LACORTE, MANEL (2001): Music in the foreign language classroom: Developing linguistic and cultural proficiency. In: *Northeast Conference Review*, 49, S. 40–53.
- LÜKE, MARTINA (2008): Modern classics: Reflections on Rammstein in the German class. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41 (1), S. 15–23.
- MCCARTHY, WILLIAM G. (1985): Promoting language development through music. In: *Academic Therapy*, 21 (2), S. 237–242.
- MEDINA, SUZANNE L. (1990): *The effects of music upon second language vocabulary acquisition*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, San Francisco, CA.
- OVERY, KATIE (2000): Dyslexia, temporal processing and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. In: *Psychology of Music*, 28 (2), S. 218–229.
- PUTNAM, MICHAEL T. (2006): Teaching controversial topics in contemporary German culture through hip-hop. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 39 (1–2), S. 69–79.
- RAINEY, DAVID W.; LARSEN, JANET D. (2002): The effect of familiar melodies on initial learning and long-term memory for unconnected text. In: *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 20, S. 173–186.
- REGISTER, DENA; DARROW, ALICE-ANN; STANDLEY, JAYNE; SWEDBERG, OLIVIA (2007): The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. In: *Journal of Music Therapy*, 44 (1), S. 23–37.
- SALCEDO, CLAUDIA S. (2010): The effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal. In: *Journal of College Teaching & Learning*, 7 (6), S. 19–30.
- SCHMIDT, JOHANNES (2003): German Rap Music in the Classroom. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 36 (1), S. 1–14.
- DERS. (2008): Trends in German Hip Hop Music and Its Usefulness for the Classroom. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41 (1), S. 46–56.
- SCHÖN, DANIELE; BOYER, MAUD; MORENO, SYLVAIN; BESSON, MIREILLE; PERETZ, ISABELLE; KOLINSKY, REGINE (2008): Songs as an aid for language acquisition. In: *Cognition*, 106, S. 975–983.
- WHEELER, JEFFREY J. (1994): »Ich möchte wohl Konjunktiv lernen«: using Mozart to teach the subjunctive. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 24 (1), S. 115–118.
- WICKHAM, CHRISTOPHER (2008): Lieder machen Leute: Teaching postwar German identity through song. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41 (1), S. 24–33.

Julia Reiner, Stephanie Lasner

# Und bitte wo bleiben die Geigen?

## Zeitgenössische Liebeslyrik im Deutschunterricht

Strophen, Verse, Reime und Rhythmus sind Merkmale, die sowohl in lyrischen Texten als auch in Liedern auftauchen. Doch gehören Lied und Lyrik ob dieser Parallelen schon zur selben Textsorte? Wie lassen sich Lieder im Rahmen des Lyrikunterrichts einsetzen und welchen Gewinn können Schülerinnen und Schüler aus der Analyse von Liedern und Liedtexten in Hinblick auf Textsorten-, Lese- und Schreibkompetenz ziehen? Der vorliegende Beitrag zeigt Möglichkeiten zum Einsatz deutschsprachiger Popmusik im Deutschunterricht und stellt dar, mit welchen Methoden Lernende Zugangswege zu lyrischen Texten finden und diese sowohl für die Textanalyse als auch für eine kritische und produktive Auseinandersetzung mit ihrem Konzept des Begriffes Liebe nutzen können.

### 1. Lieder lesen? Popmusik im Lyrikunterricht

Als geschriebener, abgedruckter Text sind Liedtext und Gedicht formal meist nicht voneinander zu unterscheiden. Was sie jedoch voneinander abhebt, sind die Art und Weise des Vortrags und der Rezeption, für die sie verfasst worden sind: Ein Gedicht kann vorgelesen oder still gelesen werden, ein Lied ist dazu geschrieben, meist begleitet von Musik, gesungen zu werden. Sowohl Gedichte als auch Lieder werden jedoch erst durch den Vortrag in ihren verschiedenen Facetten wahrgenommen und durch den Vortragenden auch um eine mögliche Deutungs-

---

JULIA REINER hat an der Freien Universität Berlin Germanistik und Anglistik studiert. Sie ist Referendarin an einem Brandenburger Gymnasium und arbeitet u.a. bei Projekten der Literaturwerkstatt Berlin e.V. E-Mail: j.reiner@hotmail.com

STEPHANIE LASNER hat an der Freien Universität Berlin Germanistik und Anglistik studiert. Sie ist Referendarin an einem Berliner Gymnasium. E-Mail: stlasner@web.de

perspektive erweitert (vgl. Zymner 2009, S. 71).<sup>1</sup> Liedtexte, also *lyrics*, mit *Lyrik* gleichzusetzen, birgt die Gefahr, das Lied auf den Textkörper zu reduzieren und es so der durch die Musik vermittelten Bedeutungsebene zu berauben. Lyrics weisen oft Parallelen zur Lyrik auf, sie sind jedoch – schon ob ihrer Verfasstheit für den musikalisch begleiteten Vortrag – eine eigene Textform (vgl. Bunke/Waechter 2011, S. 10). Während vor allem zeitgenössische Lyrik trotz der wachsenden Popularität von Lyrikfestivals, Poesiefilmen und Poetry Slams vorwiegend von einem interessierten Fachpublikum rezipiert wird, ist Popmusik *massenkompatibel*.

Musik spielt eine zentrale Rolle in der medialen Sozialisation von Jugendlichen. Das Internet und Musik sind die popkulturellen Leitmedien Jugendlicher im 21. Jahrhundert (vgl. Behrens u. a. 2011, S. 15). Umso wichtiger ist es, Lernende dahingehend zu stärken, Medien nicht nur zu rezipieren, sondern bewusst wahrzunehmen. Nicht jeder Liedtext ist für den Gebrauch im Literaturunterricht geeignet, daher sollten bei der Auswahl eines Liedes einige Kriterien beachtet werden, um zu gewährleisten, dass das jeweilige Lied gewinnbringend formal, inhaltlich und ästhetisch analysiert, diskutiert und reflektiert werden kann.

Für die Auswahl von Liedern und Liedtexten für den Deutschunterricht können drei grundlegende Kriterien<sup>2</sup> hinzugezogen werden:

- Bietet das ausgewählte Lied den Lernenden die Möglichkeit im Rahmen des jeweiligen Themenkomplexes (z. B. Liebeslyrik), auf thematisch-inhaltlicher Ebene einen weiteren Bedeutungshorizont zu erschließen?
- Kann das ausgewählte Lied dazu beitragen, dass die Lernenden ein vertieftes Verständnis von der Heterogenität der Textsorte Lyrik entwickeln?
- Können durch das ausgewählte Lied die Kompetenzen in den Bereichen des aktiven Rezipierens und Verstehens so gefördert werden, dass die Lernenden in der Lage sind, Lieder und Liedtexte zukünftig bewusster wahrzunehmen?
- Zeigt das ausgewählte Lied eine neue, originelle Perspektive auf einen vertrauten Themenbereich, die sich sowohl auf der Text- als auch auf der musikalischen Ebene widerspiegelt?

Überdies sollten die ausgewählten Lieder an die Lebens- und Erfahrungswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen anknüpfen bzw. einzelne Aspekte aufgreifen, zu denen die Lernenden sich in Bezug setzen können, da sie so eine potentielle Orientierungshilfe bei der Herausbildung einer eigenen Persönlichkeit sein können (vgl. Anders 2013, S. 97). Es ist daher ratsam, Lyrik danach auszuwählen, ob bei der Arbeit mit den jeweiligen Texten auf inhaltlich und thematisch bereits vorhandenes Vorwissen zurückgegriffen werden kann (vgl. ebd.). Lyrische Texte, die darüber hinaus auch formal an die medialen Gewohnheiten von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, können zusätzlich motivieren (vgl. ebd.).

---

1 Siehe dazu auch die Beiträge von Hajnalka Nagy und Wolfgang Wangerin in diesem Heft.

2 In Abhängigkeit von der jeweiligen Lerngruppe müssen zudem auch Sprach- und Hörverstehensfertigkeiten der Lernenden bei der Liedauswahl berücksichtigt werden. Siehe hierzu auch Dommel/Sacker 1986.

## 2. Liebeslyrik intermedial

Der in diesem Beitrag vorgestellte Praxisvorschlag ist eingebettet in den Themenkomplex Liebeslyrik. Das Lied *Weil ich es niemals so oft sagen werde* des im Jahr 2012 erschienenen Albums *Zwischen den Runden* der Hamburger Band Kettcar bietet hierfür eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten. In der Einstiegsphase werden die Lernenden zunächst für die auditive Gestaltung des Liedes sensibilisiert und im weiteren Verlauf dann zum Themenkomplex Liebe hingeführt.

Eingeleitet wird das Lied durch eine Sequenz, die aufgrund ihrer Gestaltung an Filmsoundtracks erinnert. Für den Einstieg in die Arbeit mit dem Lied bieten sich assoziative Verfahren wie das Clustern oder das Anfertigen von Mind-Maps zu Begriffen oder Wortgruppen aus dem Themenfeld Liebe und Film bzw. Liebesfilm an, die durch einen auditiven Impuls gestützt werden. So erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, bereits vorhandenes Vorwissen zum Themenkomplex zu aktivieren und Verbindungen zwischen ihren eigenen Erfahrungen und den Assoziationen, die durch die Musik bei ihnen ausgelöst werden, zu ziehen. Dabei geht es in erster Linie darum, die Lernenden für das bewusste Wahrnehmen eines Musikstückes zu sensibilisieren, und weniger um eine musiktheoretische Analyse. Auch für in der Musikanalyse ungeübte Ohren ist es kein Problem, in den ersten 20 Sekunden die Streichinstrumente, die das musikalische Thema des Liedes bestimmen, herauszuhören. Erst im Anschluss an diese Phase der Sensibilisierung der Lernenden für die auditiv vermittelte Bedeutungsebene sollte die Arbeit mit dem Liedtext beginnen. So können die bereits gewonnenen Eindrücke im weiteren Verlauf mit der Textanalyse verknüpft und in die Lieddeutung miteinbezogen werden. Die Texterarbeitung kann in Kleingruppen und nach Strophen gestaffelt oder gemeinsam im Plenum erfolgen und bereitet die nachfolgende Arbeitsphase vor, während der die SchülerInnen selbst einige Liebeslieder auswählen und untersuchen, die für die Soundtracks verschiedener, thematisch passender Kinofilme verwendet wurden.

Bereits in der ersten Strophe kündigt das lyrische Ich fast trotzig an, sich den Erwartungen, die an die Häufigkeit, in der es sein Liebesgeständnis auszusprechen hätte, bewusst zu widersetzen, weil das empfundene Gefühl stark und tief genug ist, um keiner sprachlichen Rückversicherungsgeste in Form eines »Ich liebe Dich« zu bedürfen. Auf einen möglichen Ursprung unrealistischer Erwartungen an Liebesbeziehungen verweist das lyrische Ich in der zweiten Strophe: Eine äußere Instanz, die Stimme eines Fremden, *schreit* aus dem Off in die intime Situation des Liebesgeständnisses, weil dieses nicht den Regieanweisungen entspricht: »Schnitt! Auf Anfang! Licht stimmt nicht. Und denk an die Pause bei ›Ich liebe‹ und ›Dich‹.« (Kettcar 2012, Track 6).<sup>3</sup> Dabei wird nicht der Film als Medium kritisiert, sondern das unreflektierte Abgleichen der eigenen Lebensrealität mit medial vermittelten Klischees. So kann es geschehen, dass besonders romantische Zuneigungsbekundun-

---

3 Die im Folgenden zitierten Textstellen aus dem Lied *Weil ich es niemals so oft sagen werde* wurden nach Gehör transkribiert.

gen mit dem Prädikat »wie im Film« versehen werden, um zu unterstreichen, wie nah die erlebte Situation dem medialen Idealbild gewesen ist. Dabei kann der persönliche Erfahrungsschatz eines Filmemachers ebenso die filmische Inszenierung einer Liebeserklärung beeinflussen, wie diese umgekehrt Einfluss auf die Vorstellungen und das Liebesbekenntnis im »wirklichen« Leben haben kann. Doch worin liegt der Grund dafür, dass Konzepte und Vorstellungen von Liebe so sehr von medialen Vorbildern geprägt und beeinflusst werden? Um die Lernenden für diese Problemstellung zu sensibilisieren, bietet es sich an, neben anderen auch Filme zur Wahl anzubieten, die sie bereits gesehen haben oder kennen und zu denen es auch Filmsoundtracks gibt. In Gruppen können dann verschiedene Arbeitsaufträge zur Wirkung von Musik und Filmsoundtracks in Liebesfilmen untersucht werden:

### Filmsoundtracks und ihre Wirkung untersuchen – Aufgaben

#### Teil I – Sehen

Wählt aus eurem Film/euren Filmen die Szene/n aus, in denen das Liebesgeständnis ausgesprochen wird und beginnt damit, zum Eröffnungsbild der Szene (im *still*) Assoziationen zu sammeln. Seht euch die Szene dann unter verschiedenen Beobachtungsschwerpunkten zunächst *ohne Ton* an und notiert euch, wie die Szene auf euch wirkt:

- Szenenlänge
- Filmische Mittel
  - Wie werden Übergänge/Wechsel filmisch dargestellt?
  - Aus welcher Perspektive wird »erzählt«?
  - Welche Stimmung/Atmosphäre wird durch Farben und Lichtsetzung vermittelt?
  - Ist die Szene temporeich/ schnell oder eher gesetzt/ruhig?
- Setting: Wo spielt die Szene?
- Ausstattung: Gibt es markante Requisiten/Figuren?
- Inhalt: Was geschieht in der Szene?/Was wird visuell vermittelt?

#### Teil II – Hören

Achtet im nächsten Arbeitsschritt nun nur auf die Tonspur.

Hört euch die Szene an und achtet besonders auf die folgenden Schwerpunkte:

- Ist die Szene musikalisch untermalt?
- Wann setzt die Musik ein?
- Verändert sich die Lautstärke?
- Welche Art von Musik wurde gewählt?
- Werden eines oder mehrere Musikstücke verwendet?
- Handelt es sich um ein Instrumental- oder Vokalstück?
- Wird ein populäres/bekanntes Musikstück verwendet?
- Gibt es auffällige Parallelen zwischen Songtext und Film-/Szenenhandlung?
- Welche Assoziationen löst die Filmmusik bei euch aus?

#### Teil III – Hören und Sehen

Schaut euch eure Szene nun im Ganzen an und bearbeitet im Anschluss die folgenden Aufgaben:

- Harmonisieren die Wirkungen der auditiven und visuellen Ebene miteinander oder widersprechen sie einander?
- Wann wirkt die Szene intensiver – mit oder ohne Musik?

- Sucht gemeinsam möglichst unterschiedliche Musikstücke aus, mit denen die Szene unterlegt werden könnte und probiert die Wirkung der verschiedenen Musikstücke für die Szene aus. Zu welcher Schlussfolgerung gelangt ihr?
- Welche Rolle spielen gesprochener und gesungener Text innerhalb der Szene? Wie stehen gesprochener und gesungener Text zueinander in Beziehung?
- Wie würde sich die Szene verändern, wenn man statt eines Liedes ein Gedicht im Hintergrund hören würde?

#### Teil IV

Stellt einen neuen Soundtrack für euren Film zusammen und zeigt eure Auswahl exemplarisch an drei ausgewählten Szenen. Präsentiert und erläutert eure Auswahl in einem kurzen Vortrag.

Die Arbeitsaufträge beziehen sich im ersten Schritt auf die visuelle Gestaltung des Films. Die Lernenden werden gebeten, sich eine thematisch vorgegebene Filmszene (es soll beispielhaft eine Szene, die das *Liebesgeständnis* zeigt, untersucht werden) unter verschiedenen Beobachtungsschwerpunkten anzusehen und dabei die Wirkung der visuellen Gestaltung zu beschreiben. Dabei spielen neben der Szenenlänge und der Erzählperspektive auch die Farbgebung und Lichtsetzung und die Schnitttechniken/Übergänge eine Rolle. In einem zweiten Arbeitsschritt wird die Konzentration auf die auditive Ebene gelenkt. Die Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich dabei auf die Musikauswahl, Lautstärke und Wirkung. Seh- und Höreindrücke werden im nachfolgenden Arbeitsschritt auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht. Im vierten und letzten Arbeitsschritt werden auditive und visuelle Wirkung in einer kreativen Aufgabe zusammengeführt, indem die Lernenden die Aufgabe erhalten, für den ausgewählten Film einen neuen Soundtrack zusammenzustellen und diesen exemplarisch an drei verschiedenen Szenen zu präsentieren und zu begründen.<sup>4</sup>

### 3. Didaktische Perspektiven

In Ermangelung realweltlicher Vorbilder scheint es ganz selbstverständlich, dass fiktive Vorbilder unsere Erwartungen an das Liebesbekenntnis beeinflussen (vgl. Brunner 2005, S. 244 f.). Liebesbekenntnisse sind Handlungen, die fast immer in einer intimen Kommunikationssituation und selten in der Öffentlichkeit stattfinden. Die Möglichkeit, zwei Menschen dabei zu beobachten, wie sie einander ihre Zuneigung gestehen, ohne sich von der Situation peinlich berührt zu fühlen, bietet die Fiktion in Form der Literatur, des Theaters und des Films (vgl. ebd.). Bereits ein Blick in die aktuellen Kino-Neustarts legt nahe, dass romantische Komödien zu der beliebtesten und am breitesten rezipierten Form des Liebesfilms gehören dürften. Nun zeichnet sich jedoch gerade dieses Filmgenre insbesondere dadurch aus, die einfache Liebeserklärung in Form eines »Ich liebe Dich« möglichst floskelfrei und originell zu umgehen, hinauszuzögern oder gar vollständig auszusparen, und so ist

4 Zum Thema Filmmusik im Deutschunterricht siehe auch Willem Strank in diesem Heft.

»die Bandbreite an möglichen Formulierungen [...] unerwartet groß« (Brunner 2005, S. 247). Der Satz, dem so große Bedeutung beigemessen wird, kann jedoch eigentlich nie mehr als ein Zitat sein (vgl. Jahraus 2012, S.28), eine sprachliche Rückversicherungsgeste, mit der versucht wird, etwas in Worte zu kleiden, das eigentlich gar nicht ausgesprochen werden kann: »wie kann man etwa bloß zu jemandem etwas sagen wie: ›ich liebe Dich‹, etwas, das zu zerbrechlich ist, um in eine Aussage gefasst zu werden – und sogar durch die Aussage zerstört werden kann« (Baudrillard 1983, S. 24 f.).

Den Kern dieser Worte Baudrillards trägt auch die Textzeile »ich vertraue diesen Wörtern nicht, nicht ihrem Wert und ihrem Gewicht« (Kettcar 2012, Track 6) in sich. Das lyrische Ich sieht die Kraft der Liebe nicht im Diskurs über Liebe, sondern in der Liebe selbst. Dass diese Herangehensweise programmatisch für die Liebeslieder der Band, zumindest aber für die auf diesem Album versammelten Songs über das Thema Liebe ist, zeigt auch eine Zeile aus dem Refrain des Songs *Rettung*, in dem es heißt: »Liebe ist das, was man tut« (Kettcar 2012, Track 1). Liebe ist mehr als das Sprechen darüber und zudem etwas, worüber nicht gesprochen werden kann, ohne an der einen oder anderen Stelle Floskeln bemühen zu müssen. Darin mag auch der Grund dafür liegen, warum es so unzählig viele Gedichte, Romane, Bilder, Filme und Lieder über die Liebe gibt: Sie alle sind die Wort gewordenen Versuche, dem Konzept Liebe in Worten, Bildern oder Melodien einen Ausdruck zu geben. Die Qualität der jeweiligen ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung mit der Liebe wird daran zu bemessen sein, ob das jeweilige Kunstwerk einen originellen und einzigartigen Zugang zum Thema zu zeigen im Stande ist oder ob es im Gegenteil lediglich Klischees aufgreift und verfestigt. Ohne jedoch dafür sensibilisiert zu sein, dass ebendiese Klischees existieren, sind eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen und ein Reflektieren über sie nicht möglich.

Liebe ist ein komplexes Konzept, für das es keine universelle Erklärung oder gar eine Definition geben kann (vgl. Neuhaus 2012, S. 9). Das individuelle Verständnis davon, was Liebe sei, ist stets geprägt durch eine Vielzahl von Einflüssen. Die klassischen Sozialisationsinstanzen wie Familie und Peer-Group sind dabei ebenso wichtig, wie die Medien, mit denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Aufgrund ihrer ständigen Präsenz im medialen Alltag von Kindern und Jugendlichen haben Film und Musik auch einen entscheidenden Einfluss auf die Konzepte, die diese von zwischenmenschlichen Beziehungen entwickeln. Im Rahmen der vorgestellten Projektarbeit können sich die Schülerinnen und Schüler mit im Film und in der Musik vermittelten Denkbildern über das Konzept Liebe auseinandersetzen und eigene Ansichten reflektieren. So kann hierzu von den Lernenden eine Liste der wichtigsten Liebesfilme angefertigt werden, die den Sprechanlass für eine Diskussion über dieses Filmgenre bilden kann.

### **Didaktische Hinweise**

Die aufgelisteten Filme stellen eine Auswahl an Klassikern und neueren Filmen dar, die sich zur Anschlusskommunikation anbieten und altersentsprechend in der Se-

kundarstufe 1 und 2 eingesetzt werden können. Sie eignen sich insbesondere auch zur Thematisierung von Stereotypen in Liebesfilmen und eröffnen zusammen mit den entsprechenden Soundtracks eine Möglichkeit, die Verknüpfung von Musik, Bildern und Sprache des Genres »romantische Liebeskomödie« näher zu erschließen. Auch ein arbeitsteiliges, schülerorientiertes Vorgehen, bei dem die SchülerInnen in Einzelarbeit oder Gruppen einen der Filme näher vorstellen, wäre denkbar:

Romantische Liebeskomödien – Klassiker und neuere Erscheinungen	
<b>I. »Klassiker«</b>	<b>II. Neuere Erscheinungen</b>
<i>Vom Winde verweht</i> (1939) <i>Casablanca</i> (1942) <i>Frühstück bei Tiffany's</i> (1961) <i>Doktor Schiwago</i> (1965) <i>Jenseits von Afrika</i> (1985) <i>Dirty Dancing</i> (1987) <i>Pretty Woman</i> (1990)	<i>Twilight-Saga</i> (2008–2012) <i>Der Prinz und ich</i> (2004) <i>Tatsächlich... Liebe</i> (2003) <i>Notting Hill</i> (1999) <i>Eve und der letzte Gentleman</i> (1997) <i>Titanic</i> (1997)

Die intensive Auseinandersetzung mit den Liedtexten, die den Lernenden in Abhängigkeit von den individuellen Vorkenntnissen und Voraussetzungen entweder vorgegeben oder selbst recherchiert und erarbeitet werden können, sensibilisiert so für das bewusste Rezipieren. Musik, die zwar einen großen Stellenwert im Leben Jugendlicher besitzt, wird oft nur als untermalender Soundtrack wahrgenommen, sodass eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text und der musikalisch vermittelten Bedeutungsebene des jeweiligen Liedes nicht stattfindet.

### Literatur

- ANDERS, PETRA (2013): *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- BAUDRILLARD, JEAN (1983): Der Teufel der Leidenschaft. In: Baudrillard, Jean; Leiby, Martin S.: *Lasst euch nicht verführen!* Berlin: Merve, S. 7–34.
- BEHRENS, PETER; RATHGEB, THOMAS; MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2011): *JIM 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisstudie zum Medienumgang 12–19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- BRUNNER, PHILIPP (2005): Unsägliche Gefühle. Die Liebeserklärung im Spielfilm. In: Brütsch, Matthias (Hg.): *Kinogefühle. Emotionalität und Film*. Marburg: Schüren, S. 243–263.
- BUNKE, SIMON; WAECHTLER, ERIK (2011): Intro. In: Dies. (Hg.): *Lyrix. Lies mein Lied. 33 1/3 Wahrheiten über deutschsprachige Songtexte*. Freiburg i. Br.: orange press, S. 9–15.
- DOMMEL, HERMANN; SACKER, ULRICH (1986): *Worte und Akkorde. Lieder und Rock im Deutschunterricht*. München: Goethe Institut.
- JAHRAUS, OLIVER (2012): Liebe als Medienrealität. In: Neuhaus, Stefan (Hg.): *Figurationen der Liebe in Geschichte und Gegenwart, Kultur und Gesellschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 21–33.
- KETTCAR (2012): *Zwischen Den Runden*. Audio-CD. Hamburg: Grand Hotel Van Cleef.
- NEUHAUS, STEFAN (2012): Figurationen der Liebe. In: Ders. (Hg.): *Figurationen der Liebe in Geschichte und Gegenwart, Kultur und Gesellschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 5–17.
- ZYMNER, RÜDIGER (2009): *Lyrik. Umriss und Begriff*. Paderborn: Mentis.

Christina Mlatschnig

# MUSIK.SPRACHE(N).HÖREN

## Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Musik kann Brücken schlagen. Nicht nur als »Bridge«, als überleitender Formteil, sondern vielmehr zwischen Denkweisen, Ideen und Menschen. Musik verbindet und hilft, das auszudrücken, was man weder in Worte, noch in Bilder zu fassen vermag. In dieser Bibliographie werden ausgewählte Publikationen zu den Themenbereichen Musik(rezeption), Musikgeschichte, Musiksozialisation, Musik und Philosophie sowie das Verhältnis der Musik zu den benachbarten Künsten Literatur und Bildende Kunst vorgestellt. Besonderes Augenmerk wird auf didaktisch-pädagogische Zugänge gelegt, um das Potenzial, das das Zusammenspiel von Musik und Sprache birgt, für den Deutschunterricht fruchtbar zu machen.

### 1. Musik. Geschichte. Wissenschaft. Theorie. Grundlagen.

Bernius, Volker; Rüsenberg, Michael (Hg., 2011): Sinfonie des Lebens: Funkkolleg Musik. Der Reader. Mainz: Schott Music.

Böhm, Elisabeth; Ammon, Frieder von (Hg., 2011): Texte zur Musikästhetik. Ditzingen: Reclam.

Eggebrecht, Hans Heinrich (1995): Musik verstehen. München: Piper.

Ehrenforth, Karl Heinrich (2010): Geschichte der musikalischen Bildung: Eine Kultur-, Sozial und Ideengeschichte in 40 Stationen. Mainz: Schott Music.

Floros, Constantin (2008): Hören und verstehen. Die Sprache der Musik und ihre Deutung. Mainz: Schott Music.

- Fubini, Enrico (2008): *Geschichte der Musikästhetik: Von der Antike bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Metzler.
- Geck, Martin (2006): *Wenn Papageno für Elise einen Feuervogel fängt. Kleine Geschichte der Musik*. Berlin: Rowohlt.
- Gottlieb, Jack (Hg., 2007): *Leonard Bernstein. Konzert für junge Leute. Die Welt der Musik in 15 Kapiteln*. München: Omnibus.
- Herfurtner, Rudolf (2008): *Ohne Musik ist alles nichts. Geschichten von Bach bis Elvis Presley*. München: Hanser.
- Kaiser, Joachim (2012): *Sprechen wir über Musik. Eine kleine Klassik-Kunde*. München: Siedler Verlag.
- Keil, Werner (2007): *Basistexte Musikästhetik und Musiktheorie*. Stuttgart: UTB.
- Keil, Werner (2012): *Musikgeschichte im Überblick*. Stuttgart: UTB.
- Petras, Ole (2011): *Wie Popmusik bedeutet. Eine synchrone Beschreibung popmusikalischer Zeichenverwendung*. Bielefeld: Transcript (= Reihe Studien zur Populärmusik).
- Schaub, Stefan (2006): *Erlebnis Musik. Eine kleine Musikgeschichte*. München: dtv.
- Schaub, Stefan (2011): *Hören mit Begeisterung: Ein Weg zum aktiven Musik-Erleben. Kompakte Neuausgabe mit 2 CDs*. Mainz: Schott Music.
- Ströer, Ernst; Ströer, Hans P. (2008): *Das MusikHörBuch. Vom passiven zum aktiven Musikgenuss*. Mainz: Schott Music.
- Wersin, Michael (2008): *Faszination Klassik. Eine kleine Musikgeschichte*. Ditzingen: Reclam.

## 2. Musik. Entwicklung. Sozialisation. Mediennutzung.

- Adorno, Theodor W (<sup>10</sup>2001): *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baacke, Dieter (Hg., 1997): *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, Hans Günther (<sup>4</sup>2007): *Kinder optimal fördern – mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz-Zürich: Schott-Atlantis.
- Gallina, Oliver (2012): *Jugendmedienkultur HipHop: Mediennutzung und Medienkompetenz in populären Jugendkulturen*. Hamburg: Diplomica.
- Güler Saied, Ayla (2013): *Rap in Deutschland: Musik als Interaktionsmedium zwischen Partykultur und urbanen Anerkennungskämpfen*. Bielefeld: Transcript (= Kultur und soziale Praxis).
- Hartung, Anja; Reißmann, Wolfgang; Schorb, Bernd (2009): *Musik und Gefühl. Eine Untersuchung zur gefühlsbezogenen Aneignung von Musik im Kindes- und Jugendalter unter besonderer Berücksichtigung des Hörfunks*. Berlin: Vistas.
- Kaden, Christian; Mackensen, Karsten (Hg., 2006): *Soziale Horizonte von Musik. Ein kommentiertes Lesebuch zur Musiksoziologie*. Kassel: Bärenreiter.
- La Motte-Haber, Helga de; Neuhoff, Hans (Hg., 2007): *Musiksoziologie. Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Bd. 4*. Laaber: Laaber.
- Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (Hg., 2002): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim-München: Juventa.

### 3. Musik. Sinne. Psychologie. Lernen.

- Bacher, Angelika (2009): Pädagogische Potenziale der Musik. Historisch-systematische und empirische Positionen. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Aspekte Pädagogischer Intervention, Bd. 27).
- Becker, Alexander; Vogel, Matthias (2007): Musikalischer Sinn: Beiträge zu einer Philosophie der Musik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Behne, Klaus-Ernst (1986): Hörtypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg: Bosse.
- Blumröder, Christoph von; Steinbeck, Wolfgang (Hg., 2004): Musik und Verstehen. Regensburg: Laaber.
- Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg., 2008): Musikpsychologie: Das neue Handbuch. Reinbek: rororo.
- Fladt, Hartmut (2012): Der Musikverstehender: Was wir fühlen, wenn wir hören. Berlin: Aufbau.
- Jourdain, Robert (2001): Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt. Heidelberg: Spektrum.
- Levitin, Daniel J. (2011): Die Welt in sechs Songs: Warum Musik uns zum Menschen macht. Gütersloh: Bertelsmann.
- Quast, Ulrike (2005): Leichter lernen mit Musik: Theoretische Prämissen und Anwendungsbeispiele für Lehrende und Lernende. Bern: Hans Huber.
- Richter, Thomas (2012): Warum man im Auto nicht Wagner hören sollte. Musik und Gehirn. Ditzingen: Reclam.
- Sacks, Oliver (2009): Der einarmige Pianist: Über Musik und das Gehirn. Reinbek: rororo.
- Spitzer, Manfred (2005): Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart: Schattauer.

### 4. Musik. Intermediale Dialoge. Beziehung zu anderen Künsten.

- Albrecht, Michael von; Schubert, Werner (Hg., 1990): Musik und Dichtung: neue Forschungsbeiträge. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Quellen und Studien zur Musikgeschichte von der Antike bis in die Gegenwart, Bd. 23).
- Brandstätter, Ursula (2009): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Forum Musikpädagogik. Augsburg: Wißner (= Forum Musikpädagogik, Bd. 60).
- Bullerjahn, Claudia (2013, im Druck): Grundlagen der Wirkung von Filmmusik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Augsburg: Wißner (= Wißner Lehrbuch, Bd. 5).
- Dahlhaus, Carl; Miller, Norbert (Hg., 1988): Beziehungszauber. Musik in der modernen Dichtung. München: Hanser.
- Gier, Albert; Gruber, Gerold W. (Hg., 1997): Musik und Literatur. Komparative Studien zur Strukturverwandtschaft. 2., veränderte Auflage. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XXXVI Musikwissenschaft, Bd. 127).
- Grage, Joachim (Hg., 2006): Literatur und Musik in der klassischen Moderne. Mediale Konzeption und intermediale Poetologien. Würzburg: Ergon (= Klassische Moderne, Bd. 7).

- Huber, Martin (1992): Text und Musik. Musikalische Zeichen im narrativen und ideologischen Funktionszusammenhang ausgewählter Erzähltexte des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Münchener Studien zur literarischen Kultur in Deutschland, Bd. 12).
- Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (2005): Hören und Sehen – Musik audiovisuell. Wahrnehmung im Wandel. Produktion – Rezeption – Analyse – Vermittlung. Schott (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 45).
- Keazor, Henry; Wübbena, Thorsten (2011): Video thrills the Radio Star. Musikvideos: Geschichte, Themen, Analysen. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Bielefeld: Transcript (= Kultur und Medientheorie).
- Klepacki, Leopold (2009): Ein Theater mit Musik oder ein Theater der Musik? Anstöße zur Diskussion des Musikalischen als einer eigenständigen theatralen Struktur. In: Fokus Schultheater. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, H. 8, S. 46–50.
- Kloppenburger, Josef (Hg., 2012): Das Handbuch der Filmmusik. Regensburg: Laaber.
- Knaus, Jakob (Hg., 1973): Sprache, Dichtung, Musik: Texte zu ihrem gegenseitigen Verständnis von Richard Wagner bis Theodor W. Adorno. Tübingen: Niemeyer.
- Kreutzer, Hans Joachim (1994): Obertöne: Literatur und Musik. Neun Abhandlungen über das Zusammenspiel der Künste. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kreuzer, Anselm C. (2009): Filmmusik in Theorie und Praxis. Konstanz: UVK.
- Mahrt, Nina (2010): AwopBopaLooBopAlopBamBoom – Musik im Comic. In: Arend, Helga: »Und wer bist du, der mich betrachtet?« Populäre Literatur und Kultur als ästhetische Phänomene. Festschrift für Helmut Schmiendt. Bielefeld: Aisthesis.
- Martinez, Matias (2004): Der Holocaust und die Künste: Medialität und Authentizität von Holocaust-Darstellungen in Literatur, Film, Video, Malerei, Denkmälern, Comic und Musik. Bielefeld: Aisthesis.
- Maur, Karin (1996): Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts. München: Prestel.
- Mieder, Wolfgang (2007): Hänsel und Gretel. Das Märchen in Kunst, Musik, Literatur, Medien und Karikaturen. Wien: Praesens.
- Mittenzwei, Johannes (1962): Das Musikalische in der Literatur. Ein Überblick von Gottfried von Straßburg bis Brecht. Halle/S.: Verlag Sprache und Literatur.
- Richter, Christoph (2012): Musik verstehen: Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik. Augsburg: Wißner (= Augsburger Schriften Forum Musikpädagogik).
- Scher, Steven Paul (Hg., 1984): Literatur und Musik. Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes. Berlin: Erich Schmidt.
- Schmidt-Garre, Helmut (1979): Von Shakespeare bis Brecht. Dichter und ihre Beziehungen zur Musik. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Tillmann, Markus (2012): Populäre Musik und Pop-Literatur. Zur Intermedialität literarischer und musikalischer Produktionsästhetik in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Bielefeld: Transcript (= Lettre).
- Weidinger, Andreas (2011): Filmmusik. Konstanz: UVK.
- Zima, Peter V. (Hg., 1995): Literatur intermedial. Musik – Malerei – Literatur – Film. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

## 5. Musik. Klang. Hören. Sprache.

- Adorno, Theodor W. (1963): Fragment über Musik und Sprache. In: Adorno, Theodor W.: *Quasi una Fantasia. Musikalische Schriften II.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–16.
- Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hg., 2007): *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Edition Zuhören).
- Brand, Christine (2009): *Sprachförderung durch Rhythmik und Musik.* Freiburg: Herder.
- Brandstätter, Ursula (1990): *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik.* Stuttgart: Metzler.
- Dürr, Walther (21994): *Sprache und Musik: Geschichte – Gattungen – Analysemodelle.* Kassel: Bärenreiter.
- Emmenegger, Claudia; Schwind, Elisabeth; Senn, Oliver (Hg., 2008): *Musik – Wahrnehmung – Sprache.* Zürich: Chronos.
- Gruhn, Wilfried (1978): *Musiksprache – Sprachmusik – Textvertonung. Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text.* Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg., 2011): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik.* München: kopaed (= Kontext Kunstpädagogik, Bd. 28).
- Wellmer, Albrecht (2009): *Versuch über Musik und Sprache.* München: Hanser.

## 6. Musik. Unterricht. Didaktik.

- Anders, Petra (2013): *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge.* Seelze: Klett Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- Anders, Petra (2010): *Poetry Slam im Deutschunterricht: Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt/M.: Peter Lang (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd. 12).
- Bergmann, Katja (2006): *Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht.* Oberhausen: Athena.
- Bernius, Volker; Imhof, Margarete (Hg., 2010): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Edition Zuhören, Bd. 8).
- Blell, Gabriele; Hellwig, Karlheinz (Hg., 1996): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt/M.: Peter Lang (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd. 1).
- Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hg., 2010): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt/M.: Peter Lang (= Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd. 17).
- Buchner, Holm (2009): *Schon mal gehört? Musik für Deutschlerner.* Stuttgart: Klett.
- Gubler, Marcel; Splett-Sialm, Maria Teresa; Vogel, Fritz Franz (1998): *Musik – Theater – Musik. Ein Ton- und Ideenarchiv für die Spiel-, Theater und Musikpädagogik.* Zürich: Pestalozzianum.
- Hagen, Mechthild (2006): *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Edition Zuhören, Bd. 6).

- Holoubek, Helmut (1998): Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Thema con Variazioni. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 36).
- Huber, Ludowika; Kahlert, Joachim (Hg., 2003): Hören lernen. Musik und Klang machen Schule. Braunschweig: Westermann (= Praxis Pädagogik).
- Mann, Christine; Schröter, Erhart; Wangerin, Wolfgang (1995): Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik. Weinheim: Beltz.
- Pichottky, Susanne (<sup>2</sup>2013): Aktuelle deutschsprachige Rock- und Popmusik im Lyrikunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 20).
- Rautenberg, Iris (2012): Musik und Sprache. Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rottmann, Karin; Wicke, Rainer E. (2013): Musik und Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Schafer, Raymund Murray (2002): Anstiftung zum Hören. 100 Übungen zum Hören und Klänge Machen. Aarau: HBS Nepomuk.
- Wangerin, Wolfgang (Hg., 2006): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 21).
- Wermke, Jutta (Hg., 2001): Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München: kopaed.
- Wicke, Rainer E. (2000): Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der Schule und Fortbildung. München: iudicium.
- Wißkirchen, Hubert (o.J.): Didaktische Analyse von Musik. Online: <http://www.wisskirchen-online.de/> [Zugriff: 27.4.2013].

## 7. Musik. Hefte.

- Der Deutschunterricht: Literatur und Musik. Heft Nr. 3/2011.
- Deutsch 5–10. Klangräume – Lyrik begreifen mit Worten, Tönen und Musik. Heft 3/2006.
- Deutschmagazin: Lyrik. Heft 1/2005.
- Deutschmagazin: Ästhetische Erziehung. Heft 2/2006.
- Deutschmagazin: Hörbuch und Hörspiel. Heft 6/2007.
- Fremdsprache Deutsch: Kunst und Musik im Deutschunterricht. Heft 17/1997. [© Hueber 2007]
- ide. informationen zum deutschunterricht. Fernsehen. Heft 2/2006.
- ide. informationen zum deutschunterricht. Kultur des Hörens. Heft 1/2008.
- kj&m. Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek: Caroline Roeder (Hg., 2012): Blechtrommeln. Kinder- und Jugendliteratur & Musik (= kj&m 12.extra).
- Musik & Bildung: Musik im Dialog der Kulturen. Heft 05/2000.
- Musik & Bildung: Musik und Literatur. Heft 03/2004.
- Musik & Bildung: Jugend. Heft 02/2007.
- Musik & Bildung: Musik und Sprache. Heft 01/2008.
- Praxis Deutsch: Balladen. Heft 169/2001.
- Praxis Deutsch: Literatur hören und hörbar machen. Heft 185/2004.
- Praxis Deutsch: Poetry Slam & Poetry Clip. Heft 208/2008.

# Kommentar

Josef Habringer

## Wir brauchen Musik Gedanken zur Bedeutung von Literatur und Musik

Nikolaus Harnoncourt hat vor einigen Jahren bei der Eröffnungsrede der Salzburger Festspiele eine Analyse unserer Gesellschaft angestellt und dabei folgendes Bild verwendet: Bei der Erschaffung der Welt hat Gott dem Menschen in die eine Hand einen Hammer, in die andere eine Geige gegeben.

Es scheint heute, dass wir die Geige aus der Hand gelegt haben und wir nur noch mit dem Hammer unterwegs sind.

Der Hammer steht für: Arbeit, das Zweckhafte, Nutzbringende. Leistung, das Lebensnotwendige, für Geld, Macht, Politik, Wirtschaft, Konkurrenz, Gewinn, für das Berechenbare und Sich-Rechnende, für das Machbare, für das, was wir uns erarbeiten und was je-

der für sich herausschlägt. Theologisch: Die Werke: das, was wir durch unsere Leistung verdienen.

Die Violine steht für: Spiel, Kunst, Musik, Literatur, Poesie, Theater, das Nutzlose, Religion, für Großzügigkeit, Sensibilität, Virtuosität, Zärtlichkeit, für Freundschaft und Liebe, für das Humane, für alles, was uns geschenkt wird. Theologisch: Die Gnade: das, was uns unverdient als Geschenk zukommt.

Literatur, Sprache und Musik haben sehr viel gemeinsam. Jede Sprache hat ihren eigenen Rhythmus und wir sprechen von der Sprachmelodie. Ideale Vokalmusik ist jene, in der Text und Musik zu einer Einheit verschmelzen und in der die Musik das im Wort Gesagte verdichtet und verstärkt. Die Inhalte werden zur Botschaft und erreichen über die Musik nicht nur unser Ohr und Hirn, sondern auch unser Gemüt und unsere Seele.

Wir alle, die wir uns mit Literatur und Musik beschäftigen, beschäftigen uns mit dem, was unser Leben im Letzten lebenswert macht.

Auf der Suche nach dem Glück und dem Wunsch nach einem erfüllten Leben, müssen wir feststellen, dass es nicht nur in unserer Hand liegt, was sich an unseren Lebensplänen erfüllt und was nicht. Vieles, vielleicht die entscheidenden Dinge, wird uns geschenkt. Wer sein Leben religiös interpretiert, wird es in einen größeren Horizont gestellt wissen, und die Kunst, die Literatur und die Musik können uns helfen, eine Ahnung zu bekommen von dem, was über unsere unmittelbar erfahrbare Welt hinausgeht, was Himmel ist, jener Zustand, wo »einmal alles gut sein wird«.

Ingeborg Bachmann beschreibt unsere Lebenssituation so, und dies gilt auch für unser Tun im Sinn der Kunst und Kultur:

Zuzeiten sind wir Dachbewohner und pfeifen von allen Dächern. In anderen Zeiten leben wir in Kellern und singen, um uns Mut zu machen und die Furcht im Dunkeln zu überwinden. Wir brauchen Musik. Das Gespenst ist die lautlose Welt. (Bachmann 1978, S. 54)

Literatur, Kunst, Musik sind Möglichkeiten, in denen menschliches Leben verdichtet (im zweifachen Wortsinn) wird.

Bachmanns Beschreibung der Lebenswirklichkeit gilt auch im kirchlichen Bereich für die Gestaltung des Kirchenjahres, wo wir Hochfeste (Ostern, Weihnachten, Pfingsten ...) feiern und wo es Zeiten des Kellers, des Dunkels (Advent, Fastenzeit) und auch des Verstummens gibt (Karfreitag).

Aber – um im Bild zu bleiben – ist es nicht weithin so, dass wir uns bequem im Erdgeschoss eingerichtet haben und uns scheuen, auf das Dach oder in den Keller zu steigen? Ein Leben im Stand-by-Modus.

Die Freude und Lust an der Literatur, am Lesen und am Musizieren kann uns und andere beflügeln und uns dabei hin und wieder aus der Alltäglichkeit heraussteigen lassen und ein Fenster öffnen in jene andere Welt, die wir Himmel nennen.

Hermann Hesse hat dies auf die Frage, wer Mozart für ihn sei, so ausgedrückt:

MOZART. Das bedeutet: die Welt hat einen Sinn, und er ist uns erspürbar im Gleichnis der Musik. (Hesse 2001, S. 628)

#### Literatur

BACHMANN, INGEBORG (1978): Die wunderliche Musik [1964]. In: Dies.: *Werke*. Hg. von Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Müller. Bd. 4: Essays, Reden, Vermischte Schriften. München-Zürich: Piper, S. 45–58.

HESSE, HERMANN (2001): Tagebuch von 1920. In: Michels, Volker (Hg.): *Hermann Hesse. Sämtliche Werke*. Bd. 11. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 628.



**Mag. Josef Habringer**

ist Domkapellmeister und Kirchenmusikreferent der Diözese Linz.

E-Mail: josef.habringer@dioezese-linz.at

## ide empfiehlt



Anja Wildemann,  
Mahzad Hoodgarzadeh (Hg.)  
**Sprachen und Identitäten**

(= ide-extra, Bd. 20)

Innsbruck: StudienVerlag, 2013, 218 Seiten.

ISBN 978-3-7065-5291-2 • EUR 24,90

Sprache ist ein wichtiger identitätsbestimmender Faktor. Gerade in Migrationsgesellschaften wie jenen der deutschsprachigen Länder ist der Zusammenhang von Sprachen und Identitäten ein besonders komplexer. Die individuellen sprachlichen Identitätskonstruktionen sind facettenreich und ihnen im Unterricht Raum zu geben, ist nicht nur aus pädagogischer Sicht wichtig, sondern auch eine gesellschaftspolitische Aufgabe.

Der vorliegende Band widmet sich in theoretischer wie unterrichtspraktischer Perspektive den Möglichkeiten, sowohl auf Seiten der SchülerInnen als auch der LehrerInnen zu einem höheren Bewusstsein für den Wert von Mehrsprachigkeit und Transkulturali-

tät beizutragen und die Reflexionskompetenz zu diesen Themen auszubauen. Zu den Stärken des Buches gehört neben der Vielfalt an erörterten Themen und Fragestellungen das Einbeziehen von ExpertInnen auch aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache, der anglistischen Fremdsprachendidaktik und der Sprachwissenschaft. Die Diskussion über Mehrsprachigkeit und Transkulturalität nicht auf die Deutschdidaktik zu beschränken und über Fächer- und Disziplinengrenzen hinauszugehen, ist für dieses Thema wesentlich und dementsprechend ein explizites Anliegen der Herausgeberinnen und vieler BeiträgerInnen.

Das Buch besteht aus vier Abschnitten mit jeweils mehreren Beiträgen, einem Interview mit der Linguistin und Migrationsforscherin Katharina Brizić sowie einer sehr instruktiven Einführung der Co-Herausgeberin Anja Wildemann in den Themenkomplex Mehrsprachigkeit und Transkulturalität. Im ersten Abschnitt werden historische, fachdidaktische sowie sprach- und gesellschaftspolitische Perspektiven auf das Gesamtgefüge Schule und im Speziellen auf den Deutschunterricht in einer mehrsprachigen und von einer Vielfalt an kulturellen und sprachlichen Identitätskonstruktionen geprägten Gesellschaft eröffnet. Das darauf folgende Interview mit Katharina Brizić widmet sich ausgehend von ihren Forschungen zu sprachlicher Kompetenz und mehrsprachigen Identitäten insbesondere sprach- und bildungspolitischen Fragen. In ihren Arbeiten spielt ebenso wie in anderen Beiträgen der biographische Zugang zu Mehrsprachigkeit und Transkulturalität eine entscheidende Rolle, hilft er

doch deren Komplexität besser verstehen zu können.

In einer Didaktik der Mehrsprachigkeit geht es vor allem um »eine reflexive Auseinandersetzung mit Sprachen«, die auf die Herausbildung von *Language Awareness* und einer Reflexions- und Handlungskompetenz bei allen Schülerinnen und Schülern abzielt. Dabei gilt es auch, den Zusammenhang von Sprache und Macht an konkreten Beispielen kritisch zu reflektieren. (Wildemann, S. 18) Aufgabe des Deutschunterrichts im Besonderen und der Schule im Allgemeinen ist unter Bezugnahme auf Interkulturalitäts- und Transkulturalitätskonzepte, mit Heidi Rösch gesprochen,

ein Umgang mit Sprache/n und Literatur/en, der Kindern und Jugendlichen hilft, Dichotomien als solche zu entschlüsseln und in ihrer Wirkung zu reflektieren, Kulturalisierung und dominanzkulturelle Phänomene aufzubrechen, Perspektiven zu wechseln, Multiperspektivität zu entfalten, um sich letztendlich über Mehrsprachigkeit und Interkultur als Lebens- und Gesellschaftsform, die sich in der Literatur und auch in der Sprache manifestiert, bewusst zu werden. (S. 34)

Mehrsprachigkeitsdidaktik beschränkt sich weder auf den Deutschunterricht noch auf die Sprachfächer, sondern bedeutet auch die zielgerichtete Einbeziehung der gelebten Mehrsprachigkeit in die Sachfächer.

Mehrfach kann der Befund nachgelesen werden, dass trotz der seit Jahren vorhandenen Konzepte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik bei vielen LehrerInnen ein großer Nachholbedarf hinsichtlich ihres Wissens über Mehrsprachigkeit und Transkulturalität und ihrer methodisch-didaktischen Kompetenzen besteht.

Wie in der Ausbildung von LehrerInnen das entsprechende Handwerkszeug bereitgestellt werden kann, zeigen in überzeugender Weise die Beiträge im Abschnitt zur »Transkulturalität in der Lehrerprofessionalisierung«.

Im letzten Teil des Buches werden erfolgreiche Projekte aus Schule und Forschung vorgestellt, abschließend von der Co-Herausgeberin Mahzad Hoodgarzadeh und Sarah Fornol ein fünftägiges Projekt an einer Hauptschule zu den sprachlich-kulturellen Identitäten von 14- bis 16-jährigen SchülerInnen. Die Ergebnisse dieses Projekts führen erneut vor Augen, von welcher zentraler Bedeutung die Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Identitätskonstruktionen im schulischen Kontext ist und welche positiven Effekte dies über das konkrete Thema Sprachen und Identitäten hinaus im Hinblick auf die Sozialkompetenz und die Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen haben kann.

Viel ist noch zu tun, um den »monolingualen Habitus« (Ingrid Gogolin) unserer Schule zu überwinden. Der vorliegende Band gibt dafür eine Vielzahl an Denkanstößen und Anregungen und liefert fundierte Konzepte für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit und Transkulturalität.

---

HANNES SCHWEIGER ist Lehrbeauftragter für DaF/DaZ an den Universitäten Wien und Graz und als Referent, Seminarorganisator und Autor von Lehrmaterialien in der LehrerInnenfortbildung tätig. Schwerpunkte: Literaturdidaktik, Kulturdidaktik.

E-Mail: hannes.schweiger@univie.ac.at

## Neu im Regal

Rudolf Habringer  
**Island-Passion**

Roman.

Wien: Picus, 2008. 353 Seiten.

ISBN 978-3-85452-626-1 • EUR 22,90

Rudolf Habringer erzählt in seinem breit angelegten Entwicklungsroman die Lebensgeschichte von Richard Behrend, der als junger Musikwissenschaftsstudent und Journalist anlässlich des Schachweltmeisterschaftsfinals 1972 erstmals nach Island kommt und dort zufällig auf die Spuren des österreichischen Musikers Karl Wallek, der 1938 aus Graz nach Reykjavik emigrierte und dort das isländische Musikleben begründete, stößt. Seine Recherchen zeigen Behrend irritierende Zusammenhänge auf. Auch am musikwissenschaftlichen Institut im Wien der 1970er-Jahre ist der Umgang mit Vergangenheit und Geschichte kein einfacher. Und so trifft er die Entscheidung, das Studium an den Nagel zu hängen und in Island einen Neuanfang zu wagen ...

Habringers Spurensuche scheint dabei formal »komponiert«: Im Prolog, in dem er Szenen aus den Jahren 1973, 1964 und 2004 wiedergibt, stellt er – der Einleitung einer Sonate gleich – bereits im Andante Motive der späteren »Sätze« vor. In der Exposition, »Festland-epoche«, wird das thematische Material des Hauptsatzes um Behrend vorgestellt, bevor in dessen »Islandtagebuch«

das Thema des Seitensatzes (u. a. Wallek) aufgegriffen wird; an dessen Ende steht in der Schlussgruppe erstmals eine motivische Synthese beider Sätze. Mit dem Abschnitt »Am Leuchtturm« folgt schließlich die Durchführung, in der eine ausführliche dialektische Auseinandersetzung beider Themen sowie ein Spannungshöhepunkt zu beobachten ist, bis zuletzt in der Reprise eine Entspannung – auch im Leben von Behrend – stattfindet.

Wie alle Protagonisten »[a]uf seltsame Weise miteinander vernetzt [sind], verbunden durch Geschichten, Sätze, Menschen, Erfahrungen« (S. 307), zeigt Habringer in seiner zwischen Zeitebenen und Schauplätzen wechselnden fugalen »Komposition«. »Island-Passion« eignet sich (neben dem intelligenten, spannenden Lesevergnügen) daher für die fächerübergreifende Bearbeitung in Deutsch, Geschichte, Musik: Weil darin nicht nur Themen für junge Menschen angelegt sind (Selbstfindung, Freundschaft, Liebe und die »großen Gefühle«), sondern weil hier individuelle Geschichte auf große (Kultur-)Geschichte und deren (Nicht-)Verarbeitung trifft (von den 1930er-Jahren bis in die Gegenwart) und weil sich die Diskussion um Faktualität und Fiktionalität (Vorbild für Wallek war Viktor Urbancic) ebenso anbietet wie jene über die im Erzählen stattfindende Konstruktion retrospektiver Teleologien, denn: »Jede Lebensgeschichte ist [...] das Ergebnis eines Versuchs, [...] einen roten Faden, Sinn zu finden, jedes Leben die Behauptung, es sei das Ergebnis zielgerichteter Zusammenhänge und nicht des Zufalls.« (S. 82)

STEFANIE PETELIN

Caroline Roeder (Hg.)

### **Blechtrummeln**

Kinder- und Jugendliteratur & Musik.

(= kJl&m 12.extra).

München: kopaed, 2012. 231 Seiten.

ISBN 978-3-8673-6277-1 ● EUR 18,80

Der Verbindung von Kinder- und Jugendliteratur und Musik, der Wechselbeziehung zwischen den Künsten spürt dieser Sonderband der Reihe kJl&m nach. Basierend auf der Bedeutung der Musik für Kinder und Jugendliche generell werden in neunzehn Beiträgen sozialwissenschaftliche und medientheoretische, kulturwissenschaftliche und musisch-ästhetische sowie selbstverständlich literaturwissenschaftliche und -didaktische Zugänge in den Blick genommen und zu einem harmonischen Potpourri zusammengefügt.

Susanne Pichottky

### **Aktuelle deutschsprachige Rock- und Popmusik im Lyrikunterricht der Sekundarstufe I.**

(= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 20).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Hohengehren, 2013. 243 Seiten.

ISBN 978-3-8967-6959-6 ● EUR 19,80

Die intensive Beschäftigung mit Pop- und Rockmusik, mit Rhythmus, Reim und mitunter komplexen sprachlichen Figuren ist für Jugendliche selbstverständlich. Ausgehend davon geht Susanne Pichottky der Frage nach, wie man die bei der Rezeption aktueller Popsongs entwickelten Fähigkeiten auch für die – zumeist wenig geliebte – Auseinandersetzung mit lyrischen Texten fruchtbar machen kann. Die Interessen der Jugendlichen ernst nehmend entwickelt sie auf fachdidaktischen Überlegungen basierende Konzepte

für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I, die Gedichte und Liedtexte in den Blick nehmen und dadurch einen lustvolleren Zugang zum Lyrikunterricht bieten.

#### **»Keine Sinnhaftigkeit außer dem Wahn«**

#### **Didaktische und wissenschaftliche Annäherungen an das Unheimliche**

*53. Literaturtagung des Instituts für Österreichkunde und des Instituts für Deutschdidaktik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 3. bis 5. Oktober 2013  
Hippolyt-Haus, St. Pölten*

Unheimliche Erzählungen haben in den letzten Jahren eine Renaissance erlebt, die sich in beinahe allen Sparten des Kulturbetriebs bemerkbar macht, wobei Film und Literatur in besonderer Weise von dieser verstärkten Präsenz des Unerkklärlichen und Angstausslösenden betroffen zu sein scheinen. Das wird einerseits auf die zunehmende Verunsicherung durch weltpolitische Ereignisse und wirtschaftliche Krisen seit Beginn des neuen Jahrtausends zurückgeführt, andererseits scheint die Nähe zum Unheimlichen auch ein generelles Merkmal der postmodernen Verfasstheit des Menschen zu sein.

Diesem an sich bereits multiperspektivischen Phänomen des Unheimlichen nähern sich im Zuge der 53. Literaturtagung in St. Pölten namhafte LiteraturwissenschaftlerInnen und -didaktikerInnen (u. a. Ulf Abraham, Susanne Klingeböck, Rudolf Drux) aus Deutschland und Österreich.

Interessierte können sich zur Tagung bei Frau Birgit Dörfel (IÖK) anmelden:

Tel.: 01/512 79 32

[ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at](mailto:ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at)

Wir freuen uns auf Ihr Kommen!