

Wolfgang Martin Stroh

*Kinderszenen* –

# Vom szenischen Spiel zur szenischen Interpretation

## Einleitung

Die szenische Interpretation von Musik erhebt den Anspruch, in einem konstruktivistischen Sinne kulturerschließend zu sein. Daher werden ihre Methoden auch oft von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die einen aufbauenden Musikunterricht (AMU) als Voraussetzung gelungener Kulturerschließung betrachten, mit in ihre Curricula aufgenommen.<sup>1</sup> Am deutlichsten ist dies bei MECHTILD FUCHS der Fall. Sie verwendet am häufigsten Methoden der szenischen Interpretation in ihren Praxisvorschlägen und schlägt explizit Methoden der szenischen Interpretation vor, um Kultur(en) auf andere als ‚informative Weise‘ (wie beispielsweise WIKIPEDIA-Recherche) zu erschließen, weist jedoch, um den Prinzipien des AMU nicht untreu zu werden, darauf hin, dass dies „in der Regel nicht am Ausgang [= Anfang] einer Erarbeitung stehen, sondern vielmehr ihren Abschluss bilden“ soll.<sup>2</sup> Aus einem zeitlich gedachten ‚Anfang‘ kann auch eine logische Rangfolge werden, wie bei CHRISTOPH RICHTER: „Dies wird nur sinnvoll, wenn nicht nur das kulturerschließende Denken und Handeln, sondern gleichzeitig das fachlich gekonnte Lehren und Lernen von Anfang an, in jeder Altersstufe und bei jedem Thema als Voraussetzung betrieben werden“<sup>3</sup>. Das Konzept

---

<sup>1</sup> Werner JANK / Gero SCHMIDT-OBERLÄNDER (Hrsg.), *Music Step by Step. Aufbauender Unterricht in der Sekundarstufe I. Ein Lehrgang*, Innsbruck/Esslingen 2010.

Mechtild FUCHS, *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Unterrichts*, Innsbruck/Esslingen 2010.

Georg BRUNNER, „Kulturerschließung im Aufbauenden Unterricht“, in: Ortwin NIMCZIK / Jürgen TERHAG (Hrsg.), *Musikunterricht 1. Bildung. Musik. Kultur. Zukunft gemeinsam gestalten*, Kassel/Mainz 2013, S. 36–41.

<sup>2</sup> FUCHS 2010, S. 39.

<sup>3</sup> Christoph RICHTER, „Editorial [zum Themenheft ‚Kulturerschließender Musikunterricht‘]“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 31 (2006), S. 1.

der szenischen Interpretation wird in diesem Zusammenhang dann meist auf einen spontan einleuchtenden Einsatz einzelner Methoden aus dem *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation*<sup>4</sup> reduziert. Aus einer szenischen Interpretation wird dann szenisches Spiel.

Zu einer kulturerschließenden szenischen Interpretation gehört ein erfahrungsorientierter, heute meist als ‚konstruktivistisch‘ bezeichneter Einsatz des szenischen Spiels: die Kinder lernen nicht aufgrund von Spielerlebnissen, sondern dadurch, dass sie Erlebnisse zu (nachhaltigen) Erfahrungen verarbeiten. Die szenische Interpretation durchsetzt daher das bloße Spielen – im Sinne einer Ausführung von Spielkonzepten und -regeln – mit Verfremdung, Spielunterbrechung, Regelverletzungen, Kommunikation und Reflexion. Zugleich ‚psychologisiert‘ sie das Spielen dadurch, dass nicht abstrakte Formabläufe exekutiert werden und die Spielenden namenlose Figuren einer Choreografie sind, sondern die Spielenden sich in konkrete Menschen mit Gefühlen, Motiven, Handlungszielen, individuellen Haltungen und Phantasien einfühlen.

Sowohl Regelverletzungen außerhalb des geschützten Rahmens von improvisatorischen Spielkonzepten als auch die ‚Psychologisierung‘ von Spielen sind dem AMU fremd, für den die Menge und Struktur der synaptischen Verbindungen im Gehirn und weniger die Psyche, der ‚Bauch‘, von Bedeutung ist. Dennoch ist der Ausgangspunkt von AMU und szenischer Interpretation in Übereinstimmung mit KARL MARX derselbe. Wenn MECHTILD FUCHS sagt, begriffliches Denken [bei MARX, „Bewusstsein“] „entsteht aus dem Handeln, aus der praktischen Erfahrung im Umgang mit der Welt“<sup>5</sup> [bei MARX der „praktischen Aneignungstätigkeit des Menschen“<sup>6</sup>], so formuliert sie faktisch die tätigkeitstheoretische Grundannahme erfahrungsorientierten Lernens, die wiederum die Basis der szenischen Interpretation ist<sup>7</sup>. Niemand bezweifelt auch, dass Schülerinnen und Schüler, die audieren können, GORDONS Rhythmusprache beherrschen und bei der *Kleinen Nachtmusik* „do mi so“ singen<sup>8</sup>, nicht auch gut szenisch spielen und interpretieren können. Das *hidden curriculum* des AMU, das ‚musikalisch denkende Kind‘, ist allerdings niemals Ziel der szenischen Interpretation. Daher ist die Kulturerschließung im Rahmen des AMU nicht wesensgleich mit einer kulturerschließenden szenischen Interpretation.

Die Frage, was das Ziel des AMU ist, wird in der einschlägigen Diskussion unterschiedlich beantwortet. In der *emphatischen* Argumentation ist das Ziel, wie gesagt, das musikalisch denkende Kind: „ein Kind kann nur singen, was es auch musikalisch denken

---

<sup>4</sup> Rainer O. BRINKMANN et al., *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater*, Handorf 2010.

<sup>5</sup> FUCHS 2010, S. 20.

<sup>6</sup> MARX / ENGELS 1846/1969, S. 37–39 und 68.

<sup>7</sup> Dieser Zusammenhang ist explizit ausgeführt in: Wolfgang Martin STROH, „Ich verstehe das, was ich will! Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels“, in: *Musik und Bildung 3* (1999), S. 8–15 und konkretisiert in: Wolfgang Martin STROH, „Die tätigkeitstheoretische Perspektive“, in: Christopher WALLBAUM (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik*, Hildesheim 2010, S. 261–282.

<sup>8</sup> FUCHS 2010, S. 173: „Wólfgang Ámadéus, do mi só, Wólfgang Ámadéus macht uns froh“ (Text: Lorenz MAIERHOFER).

kann, es kann nur klatschen und stampfen, was es sich vorstellen und auch körperlich koordinieren kann<sup>9</sup>. In der *pragmatischen* Argumentation wird gesagt, dass Kinder, die keinerlei musikalische Fertigkeiten haben, beim Musizieren keinen Spaß haben und „Schüler wie Lehrer gleichermaßen“ frustriert sind.<sup>10</sup> In der *kulturerschließenden* Argumentation wird eine Schlusskette gebaut, die zuerst postuliert, dass jeglicher Musikunterricht und somit auch der kulturerschließende musikpraktisch fundiert sein muss, dass diese Fundierung umso besser ist, je solider die musikalischen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind, dass dadurch die defizitäre „usuelle Musikpraxis“ der Schülerinnen und Schüler in eine „verständige“ überführt werde<sup>11</sup> und dass daher der aufbauende Unterricht die beste wenn nicht gar eine notwendige Voraussetzung für eine Kulturerschließung darstellt<sup>12</sup>.

In einer szenischen Interpretation sollen die Schülerinnen und Schüler den kulturellen Hintergrund von Musik nicht ‚erschließen‘, sondern die Bedeutung, die der kulturelle Hintergrund von Musik *für sie* hat, sich aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial erarbeiten. Das Spielen im Sinne des ganzheitlichen Lernens mit dem Körper gehört zur Kategorie ‚aktiv‘, die drei übrigen Kategorien – bewusst, selbstbestimmt und sozial – jedoch bedürfen weiter reichender pädagogischer Maßnahmen, die sich keineswegs automatisch aus einem szenischen Spiel ergeben. Im Gegenteil, aufgrund des großen Spaßfaktors beim Spielen gehen sie eher verloren.

Diese Sicht impliziert eine Kritik an der Vorstellung von ‚Kultur(en) erschließen‘. Die Terminologie wird inzwischen auch von WERNER JANK problematisiert. Er behält – wie auch ich im vorliegenden Text – die alte Terminologie aus Bequemlichkeit und, um nicht erneut Verwirrung zu stiften, zwar noch bei, weist aber zugleich darauf hin, dass man besser von „Kultur(en) konstruieren“ sprechen sollte. Denn auch JANK hat sich in der 5. Auflage der *MusikDidaktik* dem konstruktivistischen Paradigma verschrieben, wenn er schreibt „erst im Gebrauch konstruiert jemand die für sein Handeln je aktuellen Bedeutungen von Musik“<sup>13</sup>. Der „Paradigmenwechsel“, den STROH 1999 mit dem Aufsatztitel „Ich verstehe das, was ich

---

<sup>9</sup> FUCHS 2010, S. 44.

<sup>10</sup> Werner JANK / Wolfgang Martin STROH, „Aufbauender Unterricht – Königsweg oder Sackgasse?“, in: Wolfgang PFEIFFER / Jürgen TERHAG (Hrsg.), *Musikunterricht Heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit*, Oldershausen 2006, S. 52.

<sup>11</sup> JANK 2013, S. 90

<sup>12</sup> JANK / STROH 2006, S. 54. Bei JANK ist die Kulturerschließung mittels verständiger Musikpraxis (Kap. 6.4) dem „Musizieren und musikbezogenen Handeln“ (Kap. 6.2) und dem „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ (Kap. 6.3) nachgeordnet, ohne dass ein zwingend-logischer Zusammenhang formuliert wäre, der aber 2006 explizit hervorgehoben wird (vgl. JANK 2005). In der jüngsten Auflage Jank wird „Kulturerschließung“ zum obersten Ziel des AMU erklärt (S. 92) und die Reihenfolge der Kapitel Kulturerschließung – Handeln – Fähigkeiten (Kap. 6.2 bis 6.4) umgedreht. Den Zusammenhang zwischen der Kernaufgabe des AMU und der Kulturerschließung stellt das (Unter-)Ziel der „verständigen Musikpraxis“ dar. – Offensichtlich ist das Konzeptgebäude des AMU derzeit im Umbruch begriffen (vgl. JANK 2013).

<sup>13</sup> JANK 2013, S. 98.

will!“<sup>14</sup> angekündigt hatte, ist offensichtlich angekommen. Vielleicht kommt noch die Zeit, in der die Musikpädagogik der *Psychologie musikalischer Tätigkeit* folgend sogar die Terminologie „Kultur(en) aneignen“ verwendet, wie es HANS JÜNGERS OK-Modell impliziert.<sup>15</sup>

Bereits in der aktuell gebräuchlichen Terminologie bleibt unklar, was wodurch erschlossen werden soll und kann. Oft ist es die Musik, die zunächst befremdlich („verschlossen“) wirkt und die dadurch erschlossen werden soll, dass der kulturelle Hintergrund der Musik thematisiert wird. So wird zumeist in der interkulturellen Musikerziehung argumentiert. Manchmal jedoch ist die befremdliche („verschlossene“) Musik lediglich ein Mittel, um einen aus anderen als rein musikalischen Gründen interessanten kulturellen Hintergrund zu erschließen. So sagt MECHTILD FUCHS beispielsweise in der Unterrichtseinheit „Vom Ringgame Song zu Blues und Swing“, dass „den meisten Kindern die Blues-Tonalität heute fast ebenso vertraut ist wie Dur und Moll“<sup>16</sup> und es daher gut möglich ist, anhand des Blues die Sklaverei in den USA und die Tatsache zu thematisieren, dass sich Afroamerikaner durch Singen ihre Lebenswirklichkeit angeeignet haben und dabei ein spezifischer musikalischer Ausdrucksgehalt zustande gekommen ist, der bis heute auch jenseits von Sklaverei wirksam ist. Die szenische Interpretation von Opern im Klassenzimmer folgt eigentlich auch immer dieser zuletzt genannten Argumentation, weil sie nicht wie die Musiktheaterpädagogik an Opernhäusern Publikum akquirieren, sondern auf die musikalische Bearbeitung realer Probleme hinweisen will. Sie formuliert stets eine ‚Kernidee‘, die die szenische Interpretation verfolgt und die einen Bezug zur Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler hat.

Im Folgenden möchte ich an einem Beispiel zeigen, wie aus szenischem Spielen eine szenische Interpretation werden kann. Ausgangspunkt ist eine Unterrichtseinheit zu ROBERT SCHUMANN'S *Kinderszenen*, in der ULRIKE SCHMIGA zentrale Methoden der szenischen Interpretation verwendet hat.<sup>17</sup> In einer soeben erschienenen Publikation<sup>18</sup> ist diese Unterrichtseinheit im Hinblick auf eine Optimierung der erwähnten Kategorien neu formuliert worden. Der folgende Text bezieht sich auf die Kinderszene *Von fremden Ländern und Menschen*.

---

<sup>14</sup> Wolfgang Martin STROH, „'Ich verstehe das, was ich will!' Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels“, in: *Musik und Bildung*, 3 (1999), S. 8–15.

<sup>15</sup> Hans JÜNGER, „Inhaltsauswahl im Musikunterricht. Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einem fachspezifischen Problem“, in: Jürgen VOGT / Christian ROLLE / Frauke HEB (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Berlin 2010, S. 135–148.

Hans JÜNGER, *Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik*, Vortrag auf dem WSMP-Symposium Köln 2013, verfügbar unter: [http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/juenger/download/juenger\\_2013\\_taetigkeit.pdf](http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/juenger/download/juenger_2013_taetigkeit.pdf).

<sup>16</sup> FUCHS 2010, S. 247.

<sup>17</sup> Die von MECHTILD FUCHS betreute Examensarbeit hat mir die Autorin freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

<sup>18</sup> Ulrike SCHMIGA / Wolfgang Martin STROH, „Szenische Interpretation von Schumann's *Kinderszenen*“, in: Lars OBERHAUS / Wolfgang Martin STROH, *Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule* (= Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Band 3), Oldenburg 2013, S. 96–110. Verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/1701>.

Wie IRMGARD MERKT für die interkulturelle Musikerziehung fordert, so steht auch am Anfang einer szenischen Interpretation auf Seiten der Lehrkraft eine musikwissenschaftliche Aufarbeitung sowohl des musikalischen Produkts als auch des kulturellen Hintergrundes, den sich die Schülerinnen und Schüler aneignen sollen. Ob die Auseinandersetzung mit dieser Musik und diesem kulturellen Hintergrund für die Kinder von Bedeutung ist oder sein kann, muss dabei nicht unbedingt vorab festgelegt werden. Im Grunde sind es immer drei Faktoren, die eine Stoffwahl bestimmen: Die Vorlieben und Fähigkeiten der Lehrkraft, die mutmaßlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie ‚irgendwie‘ eine politische Überzeugung, dass der Stoff ‚relevant‘ sein könnte. Solch eine Überzeugung kann durch den Glauben an Rahmenrichtlinien, Schulbuchautoren oder Artikel der vorliegenden Art nicht ersetzt werden.

### Musikimmanente Vorbemerkung

Zunächst verwundert, dass ROBERT SCHUMANN „fremde Menschen“ durch eine sehr schlichte Melodie charakterisiert hat. Im Wesentlichen sind es nur drei kleine Elemente, die etwas „Fremdes“ darstellen und die als Abweichung von „Kindermusik“ gesehen werden können (Notenbeispiel 1):

The image shows a piano score for Robert Schumann's 'Von fremden Ländern und Menschen' from the 'Kinderszenen' cycle. The score is written for piano and consists of three systems of music. The first system shows a simple melody in the right hand and a rhythmic accompaniment in the left hand. The second system includes dynamic markings like 'p' and 'rit.' (ritardando). The third system continues the melody and accompaniment.

Notenbeispiel 1: ROBERT SCHUMANN, „Von fremden Ländern und Menschen“, in: *Kinderszenen*

1. Gleich im ersten Takt wird an einer Stelle, an der die Tonika erwartet wird, ein verminderter Septakkord eingesetzt (erst in Takt 5 erfolgt das Erwartete);
2. die Melodie endet nicht auf dem Grundton, sondern der Terz, wodurch der Eindruck entsteht, die Melodie ende nie vollständig, es bleibe eine Frage und ein Geheimnis übrig;
3. im zweiten Teil, in dem scheinbar eine neue melodische Linie entsteht, wird die Hauptmelodie im Bass versteckt, melodisch umgekehrt, sequenziert, aber aufgrund des Rhythmus doch erkennbar.

Auch das Ritardando mit der Fermate in Takt 14 stellt nochmals eine Unterbrechung des einfachen Melodiefusses dar. Alles in allem sollte eine Interpretation auf die Bedeutung solcher kompositorischer Feinheiten hinweisen und verdeutlichen, dass hier von fremden Ländern und Menschen in einer vertrauten Sprache gesprochen wird, ohne dass alles ‚wie gewohnt‘ ablaufen würde. Das muss nicht kompositionsanalytisch – wie hier – geschehen. Das kann auch aufgehoben sein in eine erfahrungsorientierte Aneignung des kulturellen Kontextes der Musik, hier der ‚Romantik‘ eines ROBERT SCHUMANN. Die Bedeutung (der ‚Gehalt‘) der *Kinderszenen* gründet zwar im kompositionsanalytisch feststellbaren Befund (der ‚Gestalt‘), erschließt sich aber nicht durch Kompositionsanalyse, sondern erst im aktiven, bewussten, selbstbestimmten und sozialen Umgang mit der Musik.

WERNER JANK hat diese Tatsache, die für die herkömmliche und in den aktuellen Curricula des AMU akkumulierte Pädagogik schmerzlich ist, durchaus erkannt und in der jüngsten Ausgabe seines Handbuchs *MusikDidaktik*, das als Kompendium des AMU gelesen werden soll, geschrieben:

„Musikalische Gebrauchspraxen und nicht musikalische Werke sind Ausgangs- und ständiger Bezugspunkt für eine musikdidaktische Perspektive.“<sup>19</sup>

„Im Musikunterricht muss es darum gehen, was, wie und warum Menschen gemeinsam oder alleine mit Musik tun [gemeint ist: umgehen, WMS] – darum, an welchen musikalischen Praxen Menschen auf welche Weisen und mit welchen Motiven und Zielen rezipierend und gestaltend teilhaben.“<sup>20</sup>

## Was heißt hier Kultur erschließen?

Zunächst muss festgestellt werden, welche Kultur mittels der *Kinderszenen* eigentlich erschlossen bzw. angeeignet werden soll und kann. Die *Kinderszenen* sollen nach Aussage

---

<sup>19</sup> JANK 2013, S. 90.

<sup>20</sup> JANK 2013, S. 107. Die erste These (schon in der 1. Auflage 2005 formuliert) wird „handlungstheoretisch“, die zweite (aus der 5. Auflage 2013) wird „konstruktivistisch“ begründet.

SCHUMANNS nicht eine Musik für Kinder sein, sie sollen vielmehr die Erinnerung Erwachsener an ihre eigene Kindheit wach rufen. Kompositorisch ist, wie eben geschildert, diese Art ‚Regression‘ dadurch eingefangen, dass scheinbar sehr einfache Melodien und liedhafte Formabläufe mit kleinen Raffinessen, wie sie Kindermusik üblicherweise nicht kennt, gespickt sind. Der kulturelle Hintergrund dieser Art künstlerischer ‚Regression‘ ist letztendlich aber die in der Romantik vorherrschende Kritik an der zunehmenden Entfremdung, die die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft zu durchziehen begann.<sup>21</sup> Dass die ‚Regression‘ als Sehnsucht und Kritik gehört werden kann, macht wohl den sozialen Gehalt der *Kinderszenen* aus.

Kann dieser kulturelle Hintergrund Grundschulkindern erschlossen werden? In seiner weit reichenden Komplexität sicherlich nicht. (Welcher Pianist ist sich schon dessen bewusst, dass er sich beim Vortrag der *Kinderszenen* mit diesem Hintergrund auseinandersetzt?) Dennoch gibt es konkrete Momente, die sowohl zeit- und kulturtypisch als auch unmittelbar von Schülerinnen und Schülern erleb- und erfahrbar sind.

Der biografische Hintergrund der *Kinderszenen* ist ein solches Moment. So ist ROBERTS Rückerinnerung an die Kindheit zugleich eine Auseinandersetzung mit seiner Zuneigung zu CLARA WIECK, der die Komposition gewidmet ist. Ob für ROBERT die anstehende Hochzeit mit der Perspektive eigener Kinder ein Anlass für die *Kinderszenen* war oder ob er in CLARA ein Kind sah, das ihn in wohlige Regression zurück fallen ließ, sei dahin gestellt. In der Psychologie unterscheidet man ja nicht umsonst zwischen einem ‚Anlass‘ für eine Handlung und den Motiven der Tätigkeit, die diese Handlung realisiert. In jedem Fall lassen sich die beiden Figuren CLARA und ROBERT gut als Mediatoren einer kulturerschließenden Interpretation einzelner Stücke verwenden.

Damit die Kinder die Bedeutung, die die Musik und gegebenenfalls das ‚Phänomen Schumann‘ oder ‚Romantik‘ für sie hat, konstruieren und kommunizieren können, muss auch die Lehrkraft ein gehöriges Maß an ‚Konstruktion‘ leisten. Obgleich sie sich als Vermittlerin von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie es der AMU beispielsweise vorsieht, weitgehend zurückzieht und zu einer Moderatorin von Lernprozessen mutiert, muss sie doch gewisse Rahmenbedingungen setzen und bei der Kunst der Moderation auch bestimmend sein können. Im vorliegenden Falle sind es zwei Szenarien, die die Lehrkraft als Rahmenbedingung setzt: einmal die *Szene Robert und Clara gehen im Stadtpark spazieren* und einmal die *Szene Clara erinnert sich an ein Märchen, das ihr Robert erzählt hat, als sie noch ein kleines Kind war*. Beide Szenarien sind zwar nicht ‚authentisch‘ im Sinne eines gewissenhaften Musik-Biografen oder der musikwissenschaftlichen Philologie. Sie sind aber pädagogisch nützlich, um durchaus authentisch Kultur zu erschließen.

---

<sup>21</sup> Martin GECK, *Robert Schumann. Mensch und Musiker der Romantik*. Biografie, München 2010.

## Beschreibung der ersten Durchführung

In einer ersten Erprobung der Unterrichtseinheit verbindet ULRIKE SCHMIGA Methoden und Perspektiven der szenischen Interpretation mit Arbeitsphasen, die eher typisch für einen spielpädagogisch aufbereiteten, aufbauenden Unterricht sind.

	<b>Phase</b>	<b>Handlungen</b>	<b>Ziele</b>
1	Information zu Robert Schumann (45 min)	Fiktives Interview, diverse Arbeitsaufgaben und Lernkontrollen	Kenntnisse: Was ist ein Komponist, wer ist Robert Schumann?
2	Warm-Up (20 min)	Gehen durch den Raum in diversen Haltungen (Gehen, Körper, Affekte)	Erster Musikeindruck; Bewusstsein für Ausdrucksmöglichkeiten durch Haltungen
3	Fantasiereise (15 min)	Reise mit Hintergrundmusik führt in großen Schritten durch 10 Länder in einer Minute	Zweiter Musikeindruck; ‚globale Einfühlung in die zugrunde liegende Situation‘
4	Einstudierung der Choreografie eines Hut-Tanzes (30 min)	Genaue Bewegungsvorgaben Takt für Takt entlang der Form A-A-B-A'-B-A'. Schrittweise Einstudierung	Nachvollzug der Form der Kinderszene ‚Von fremden ...‘; Erarbeitung eines Produkts (Vorführung bei Elternabend)
5	Sprechhaltungen, Gestik, szenische Improvisation (25 min)	Rollenvorgabe: Robert und Clara; (historische) Begrüßungsgesten mit verschiedenen Affekte beim ‚freien‘ Gehen durch einen Park zur Musik	Einfühlung in eine historische Situation nach eigener Phantasie; Sensibilität für Sprechhaltungen und gestischem Ausdruck
6	Singhaltungen, ‚Kulturerschließung‘ durch biografischen Bezug (35 min)	Entwickeln einer Singhaltung aus einem Melodiefragment in Kleingruppen; Präsentation der Singhaltung	Phantasien zur romantischen ‚Regression‘ als Ansatz einer Kulturerschließung; Singen als Ausdruck und Haltung anstatt nach Tonhöhen und Rhythmen
7	Ausföhlung und Reflexion (10 min)	Ausföhlungsritual; Blitzlicht	Verarbeitung der Erlebnisse zu Lernerfahrungen.

In dieser Abfolge von Unterrichtsphasen kommen die beiden oben erwähnten Szenarien *Park* und *Regression* und damit die Kulturerschließung in den Phasen 5 und 6 vor. Die Ziele, die in den Phasen 1 bis 4 angestrebt und erreicht werden, sind mit diesen Phasen nur formal und nicht inhaltlich verknüpft. Im Folgenden soll beschrieben und begründet werden, wie und warum bei einer szenischen Interpretation das gesamte Unterrichtsgeschehen auf die entscheidenden kulturerschließenden Szenarien konzentriert wird, ohne dass irgendeines der mit Resten des aufbauenden Paradigmas behafteten Ziele verloren ginge.



## Beschreibung der zweiten Durchführung

Die Phasen 1 bis 4 der ursprünglichen Unterrichtseinheit werden allesamt auf die erste (und zentrale) Spielszene ausgerichtet, in der sich CLARA und ROBERT verbotenerweise im Stadtpark treffen, dabei im Vorübergehen mehr oder weniger bekannten („fremden“) Menschen begegnen, mal den Einen oder Anderen grüßen, sich mal von dem Einen oder Anderen abwenden oder ihn gezielt ignorieren. Ihr Verhalten ist gekennzeichnet durch eine Ambivalenz der Gefühle im Spektrum zwischen Glück und Angst.

Die Sachinformation (Phase 1) wird bei der szenischen Interpretation in Rollenkarten, die die dramatische Konstellation einer konkreten Szene umreißen, gepackt. Sie wird so zubereitet, dass die Kinder sich mit eigenen Phantasien in die Personen einfühlen können und dennoch nahe an der Wirklichkeit bleiben. Zugleich umreißen die Rollenkarten das Szenario des nachfolgenden Spiels:



Du bist **Robert**, 28 Jahre alt und hast, seit Du Dich erinnern kannst, Klavier gespielt. Du warst so gut im Klavierspiel, dass Du bei dem berühmten Lehrer Wieck in Leipzig Unterricht nehmen durftest. Doch Dein rechter Ringfinger machte bei dem harten Training nicht mit und wurde immer steifer. So hast Du Dich entschlossen, Deinen Lebensunterhalt ganz durch Komponieren von Musik zu verdienen. Zeitweise wohntest Du bei Deinem Klavierlehrer Wieck, der eine sehr attraktive und begabte Tochter hat. Ihr habt Euch ineinander verliebt, was den alten Wieck sehr erbost hat: Du bekamst Hausverbot und wurdest als Nichtsnutz beschimpft. Daher musst Du Dich jetzt mit Clara heimlich treffen. Ihr schreibt Euch fast täglich Briefe und hofft, dass ihr irgendwann heiraten könnt. Für Clara, die ganz hervorragend Klavier spielt, komponierst Du immer wieder kleine und große Stücke. Vor wenigen Wochen hast Du ihr ein paar Klavierstücke geschickt, die Du *Kinderszenen* nanntest. Heute ist der alte Wieck mal wieder auf Reisen, sodass Du Dich gefahrlos mit Clara im Park treffen kannst ... und dann träumt ihr ein wenig von Deinen *Kinderszenen*, während die Menschen an Euch vorbeiziehen.



Du bist **Clara**, 19 Jahre alt, und spielst Klavier seit Du Dich zurück erinnern kannst. Dein Vater ist ein berühmter Klavierlehrer, man nennt ihn „den alten Wieck“. Als Du gerade mal 13 Jahre alt warst und schon erfolgreich Konzerte gabst, hat Robert Schumann bei Euch zu Hause gewohnt und Klavierunterricht genommen. Allmählich habt ihr Euch ineinander verliebt und als dieses Geheimnis Deinem Vater bekannt wurde, rastete er vollkommen aus. Er erteilte Robert Hausverbot und versuchte, Dich ganz genau zu kontrollieren. Glücklicherweise ist er aber öfter auf Reisen, und so kannst Du Dich mit Robert doch immer mal wieder treffen. Vor einigen Wochen hat Dir Robert mit einem seiner üblichen Liebesbriefe auch ein paar sehr nette Klavierstücke geschickt, die er *Kinderszenen* nannte. Heute trifft ihr euch im Stadtpark, Du bist schon ganz aufgereggt, musst Dich aber in der Öffentlichkeit sehr zusammennehmen und die Leute, die an euch vorüberziehen standesgemäß grüßen, auch wenn Deine Gedanken ganz wo anders sind.

Das Warm-Up (Phase 2) wird unmittelbar vor die Spielszene gezogen und inhaltlich auf diese Szene ausgerichtet. Ein Warm-Up in der szenischen Interpretation ist kein abstraktes Körperaufwärmen, sondern immer eine Einstimmung auf Inhalte. Daher ist es sinnvoll, wenn sich die von der Lehrkraft vorgegebenen Haltungsübungen auf das Gefühlsspektrum und die Handlungsmöglichkeiten der folgenden Szene konzentrieren: verliebt, unsicher, unruhig, verträumt, ängstlich, aufmerksam usw.

Die Fantasiereise (Phase 3) sollte eine europaweite Vorstellung von ‚Fremde‘ vermitteln. Sie führt dabei notwendigerweise von der intendierten Thematisierung des Fremden in der Parkszenen weg. Wenn daher überhaupt eine Fantasiereise als atmosphärische Einstimmung und gegebenenfalls erste auditive Begegnung mit der Musik (die knapp eine Minute dauert) als erforderlich erachtet wird, dann sollte sie auf die Atmosphäre eines Parkspazierganges bezogen sein. (Es kann diskutiert und könnte empirisch erprobt werden, ob es sinnvoll ist, für diese Fantasiereise die Musik von *Von fremden Ländern und Menschen* zu verwenden. Ich selbst neige dazu, dies nicht zu tun und nur eine neutrale Hintergrundmusik oder sogar nur Vogelstimmen und Naturgeräusche zu verwenden.)

Die Takt-für-Takt-Einstudierung eines Hut-Tanzes (Phase 4) ist ein durchaus vertretbares Element, auch wenn es einem anderen konzeptionellen Terrain als dem der konstruktivistischen szenischen Interpretation entstammt. Solche relativ anspruchsvollen Einstudierungsphasen und Choreografien sind durchaus denkbar und machen ja auch „Spaß

durch Gelingen“<sup>22</sup>. Sie sind aber kein essentieller Bestandteil einer szenischen Interpretation. Einige Ziele, die mit derartigen Einstudierungen verbunden sind, beispielsweise die einer impliziten Formenlehre A-A-B-A'-B-A', können in das szenische Spiel der Parkszenen aufgenommen werden (siehe unten). Die Begrüßungsgesten, die in der Ausführung der Parkszenen von Bedeutung sind, können in einem choreografierten Hut-Tanz in gleichsam verfremdeter Weise vorweg genommen werden. Die Didaktik der ‚Tanzeinstudierung‘ sollte daher nur als Vorübung auf das Folgende und nicht als Selbstzweck im Sinne von *Rhythm is it!* angelegt sein.

Das für Phase 5 entwickelte Szenario steht im Zentrum der kulturerschließenden szenischen Interpretation. Im Folgenden soll es im Detail beschrieben werden, damit deutlich wird, wie alle mehr oder minder aufbauenden Vorübungen auf dieses szenische Spiel konzentriert werden können.

### ***Szenario 1: Ein Spaziergang im Park***

Das szenische Spiel „Spaziergang im Park“ ist im Grunde eine in einen einfachen Handlungsrahmen eingebettete Rolleneinführung mit Präsentation. Der Spielraum wird markiert und als Park hergerichtet: Es gibt Sitzbänke, ein Geländer, einige Bäume und eventuell Büsche. Diese ‚Gegenstände‘ sollen im Folgenden auch aktiv benutzt werden (hinsetzen, aufstehen, sich anlehnen, sich verstecken etc.). Etwa die Hälfte der Kinder erhalten die Rollenkarten für Robert und Clara. Die andere Hälfte wird als Passanten eingeführt, wobei es auch hier Gruppen (Freunde, Familien, Paare) gibt. Alle gehen kreuz und quer durch den Raum und lesen den Text ihrer Rollenkarten laut in ‚Ich-Form‘ vor. Die Lehrkraft gibt nicht beliebige, sondern solche Sprech- und Gehhaltungen vor, die als mögliche Haltungen von Robert und Clara in Frage kommen: verliebt, unsicher, unruhig, verträumt, ängstlich, aufmerksam usw. Es sollen sich zusammengehörige Paare und Gruppen finden und untereinander interagieren. Zunächst so, dass sich die Partner eines Paares gegenseitig vorstellen, anschließend auch im Sinne von Begegnungen einzelner Paare. Die Paare überlegen sich eine Gehhaltung und eine Begrüßungsgeste (Verbeugung, Zuwinken, Hut lüften usw.). Sie überlegen auch, wie sie miteinander umgehen ... denn eine gewisse Vorsicht ist geboten!

Nach diesem Warm-Up und dieser Rolleneinführung erfolgt die Rollenpräsentation als szenisches Spiel. Je ein Paar Robert und Clara sowie ein bis zwei Passantengruppen werden aufgerufen und sollen zur Musik auftreten. Die Lehrkraft versucht durch Musikstopp, Befragung, Hilfs-Ich, szenisches Kommentieren und Hinzuziehung des Publikums der Präsentation eine Dynamik und Dramatik zu verleihen. Sie muss dabei die Haltungen der ‚Protagonisten‘ beobachten, aufgreifen, weiterentwickeln und auf die Reaktion der Passanten abstimmen.

---

<sup>22</sup> ... einer These des AMU folgend.

In einem zweiten Durchlauf sollen die Kinder ohne weitere Eingriffe der Lehrkraft spielen und dabei ihre Präsentation genau auf die Formteile der Musik abstimmen. Zum Beispiel Teil A=Robert und Clara gehen alleine, Wiederholung=Passanten tauchen auf und entdecken Robert und Clara, ohne dass diese die Passanten bemerken, Teil B bis Fermate=Robert und Clara reagieren, Teil B nach Fermate (wie Teil A)=Passanten verschwinden, Robert und Clara sind allein.

Weiterführender Kommentar: Der hier dargestellte Vorschlag, die Rolleneinfühlung und -präsentation zu einem kleinen szenischen Spiel auszubauen, soll zeigen, wie Elemente des szenischen Spiels zu einer szenischen Interpretation ‚umgebaut‘ werden können. Nicht diskutiert wird hier, ob die dadurch entstandene Unterrichtseinheit optimal ist. Eine vom vorliegenden Ablauf erheblich abweichende Konzeption wäre, die Rolleneinfühlung und -präsentation von der Parkszenen zu lösen und dieser Phase dann ein ‚szenisches Spiel nach Regieanweisungen‘ und eine ‚szenische Improvisation‘ folgen zu lassen. Dies würde die Unterrichtseinheit etwas mehr gliedern und eventuell die Schülerinnen und Schüler ‚entzerren‘. Leider gibt es bislang noch keine empirischen Untersuchungen dazu, welche Auswirkungen derartige ‚Entzerrungen‘ haben. Es fehlt auch noch jede empirische Untersuchung, die mehrere methodische Wege im Rahmen der szenischen Interpretation miteinander vergleicht. Bekanntlich ist der Forschungsstand zur szenischen Interpretation aufgrund des ‚sichtbaren Erfolgs‘ miserabel. Die Frage, ob alles, was gut läuft, auch gut ist, ist noch selten gestellt und noch nie beantwortet worden.

### **Szenario 2: Regression und Kindheitserinnerungen**

Die Grundidee zu diesem Szenario stammt von ULRIKE SCHMIGA. Das Stück *Von fremden Ländern und Menschen* wird oft mit einer Erzählung aus E. T. A. HOFFMANN'S *Kreiseriana* in Verbindung gebracht.<sup>23</sup> Robert hat Clara erstmals kennen gelernt, als Clara ein kleines Mädchen war. Die Idee: Vielleicht hat er ihr damals diese Geschichte schon vorgelesen. Jetzt, sechs Jahre später, erinnern sich Clara und Robert beim Gang im Park und bei der Begegnung mit den „fremden Menschen“, die ihnen in ihrer Verliebtheit wie aus „fremden Ländern“ zu kommen scheinen, auch an diese alte Geschichte. Eine vollständige Darstellung des 2. Szenarios und das Märchen von E. T. A. HOFFMANN befinden sich in der bereits erwähnten kostenlosen Online-Publikation. Es wird hier auf der Basis der Parkszenen mit Singhaltungen zu folgender Melodie gearbeitet:

The image shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is written in a 3/4 time signature. The notes are: quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4, quarter note C5, quarter note B4, quarter note A4, quarter note G4, quarter note F#4, quarter note E4, quarter note D4. The lyrics are written below the notes: "Ich er - inn' - re mich, ich er - inn' - re mich an den selt - sa - men frem - den Mann."

**Notenbeispiel 2:** *Ich erinn're mich ...*

---

<sup>23</sup> Vgl. Cornelia DIETRICH, „Die Kinderszenen von Robert Schumann: ein Ego-Dokument?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48. Beiheft (2004), S. 92.

Dabei praktizieren die Kinder ‚gestisches Singen‘ in unterschiedlichen Haltungen. Im Hinblick auf den AMU ist die Arbeit an und mit Singhaltungen ein Affront. Es darf und muss im Hinblick auf sämtliche Ziele des AMU beliebig, ‚falsch‘ gesungen werden. Selbst GORDONS gute Idee der Audiation kommt hier nicht zum Zuge. ‚Richtig‘ ist nur der Ausdruck und Gestus, der überzeugt und authentisch wirkt. Es geht auch nicht darum, einen Ausdrucksgehalt der Melodie als angemessen zu erkennen und von einem unangemessenen zu unterscheiden. Vielmehr erproben die Schülerinnen und Schüler alle nur denkbaren Ausdrucksmöglichkeiten. Sie sollen nicht etwas einmalig Korrektes lernen, sondern merken, welches Ausdrucksspektrum eine Melodie und die Stimme hat.

Dass aber die Handlungsziele des AMU und der in Singhaltungen praktizierte Affront gegen diese Ziele durchaus verträglich sind und sich sogar gegenseitig steigern könn(t)en, zeigt MECHTILD FUCHS in ihrer Unterrichtseinheit *„Ach bitterer Winter – Zugänge zu einem historischen Lied“*<sup>24</sup>, in der sie die Kinder mit Singhaltungen experimentieren lässt. Zwar sagt sie, dass das „Singen aus unterschiedlichen Rollen heraus“ dazu dienen soll, die „emotionale Distanz zu einem älteren Lied wie diesem zu überwinden“<sup>25</sup>. Dies ist ein typisch spielpädagogisches Ziel, bei der szenisches Spielen als Brücke (früher als ‚Lockvogel‘ verunglimpft) verwendet wird. Faktisch jedoch wird in fünf der vorgeschlagenen Singhaltungen das Phänomen ‚Winter‘ aus unterschiedlichen Perspektiven von Schülergruppen angeeignet und so dargestellt, dass die unterschiedlichen Perspektiven kommunizierbar sind. Den Kindern wird somit ein Spektrum an Möglichkeiten für die individuelle Bedeutungskonstruktion angeboten. Die Melodie des Liedes soll aus der Sicht von Bauern, Landarbeitern, Wintersportlern etc. gesungen werden. Dazu müssen die Kinder selbstverständlich die Melodie des Liedes zumindest ‚analog‘ kennen.<sup>26</sup> Es wäre aber ein interessantes Forschungsprojekt empirisch zu untersuchen, ob sich die Vielfalt, Intensität, Authentizität und Prägnanz der vorgeführten Singhaltungen unterscheiden zwischen Schulklassen, die Singen nach *do-re-mi* gelernt haben, und Schulklassen, die ‚analog‘ singen wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. In jedem Fall sollen die Kinder diskutieren, welche Singhaltung ihnen am passendsten erscheint, ohne ‚richtig und falsch‘ zu sagen. Das Diskussionsergebnis – die ‚kommunizierte Bedeutungskonstruktion‘ – wird dann abschließend mit der ‚doppelten Bedeutung‘ des Liedes – Projektionen des verlassenen Liebhabers auf die kalte Jahreszeit – entlang einer Originalaufnahme mit acht Strophen konfrontiert. Die Kinder lernen daher, dass Bedeutungsambivalenzen im Sinne ‚geheimer Botschaften‘ und ‚verschlüsselter Codierungen‘ mit zur Strategie von Volksliedern gehören und somit solche Lieder als ‚politische Lieder‘ eingestuft werden können. Ein solches Ziel politischer Bildung steht

---

<sup>24</sup> FUCHS 2010, S. 263–268.

<sup>25</sup> FUCHS 2010, S. 266.

<sup>26</sup> Terminologie „analog“ nach der „erweiterten Schnittstellenansatz“. Vgl. Wolfgang Martin STROH, *Das Wichtigste in Kürze*, verfügbar unter: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/abstract.htm>, Stand: 05.04.2014.

bei der szenischen Interpretation im Zentrum des Interesses, im AMU dürfte es bei einer klugen Kulturererschließung ebenfalls mit abfallen, auch wenn es herzlich wenig mit ‚musikalischem Denken‘ zu tun hat.

## Fazit

In der Grundschule gehören neben ausgewählten Operszenen und Liedern auch die ‚Klassiker‘ der Programm Musik zum Standardrepertoire der szenischen Interpretation: *Karneval der Tiere*, *Bilder einer Ausstellung* oder *Peter und der Wolf*. ULRIKE SCHMIGA hat mit den *Kinderszenen* einen weiteren ‚Klassiker‘ der Grundschule erschlossen. Im Gegensatz zum *Karneval der Tiere* oder *Peter und der Wolf* ist allerdings die Musik ROBERT SCHUMANNNS eine Musik *über* Kinder und Kindheit und nicht eine Musik *für* Kinder. Diese Sicht SCHUMANNNS birgt die Gefahr in sich, dass die intendierte Bedeutung der Musik verloren geht. Die szenische Interpretation will solch eine Gefahr nicht bannen, sondern als pädagogische Chance nutzen. Mit der Konstruktion der beiden hier dargestellten Szenarien begibt sich die Pädagogik auf einen Weg, der weit weg von der herkömmlichen philologischen Musikwissenschaft führen kann. Die Szenarien sind ja frei erfunden. Sie sind kein Lernstoff (wie es in Phase 1 der ersten Durchführung der Fall gewesen ist) sondern Mediatoren.

Ich weiß, dass sich Schülerinnen und Schüler nach einigen Monaten an eine Unterrichtseinheit, wie sie hier als zweite Durchführung skizziert worden ist, primär unter dem Aspekt ‚Parkspaziergang‘ und ‚lustige Art eine Melodie zu singen‘ erinnern. Was sie aber tatsächlich *auch* gelernt haben ist, dass es in dem kulturellen Kontext, in dem SCHUMANN agiert, Konventionen gab, die Glück mit Angst verbanden, weil Väter meinten, über ihre Töchter bestimmen zu können. Zugleich gab es aber auch Töchter, die einem solchen Zwang Widerstand entgegenbringen konnten – teils durch ‚List und Tücke‘ (wie beim Parkspaziergang), teils durch Verstoß gegen die Konvention (symbolisch im respektlosen Singen einer Melodie aus der Kunstmusik in unterschiedlichen Haltungen).

Ein *hidden curriculum* dieser Art ist für das Konzept der szenischen Interpretation bezeichnend. Reduziert man die szenische Interpretation auf ein Hintereinander von Übungen aus deren Methodenrepertoire, dann vergibt man diese Chance. Die szenische Interpretation führt über die Musik hinaus gemäß dem HANNES EISLER zugeschriebenen Spruch „wer nur von Musik etwas versteht, versteht auch von Musik nichts“. Dass die szenische Interpretation einen Weg weist, die Bedeutung von Musik durch eine Perspektive, die nach außen gerichtet ist, zu erschließen, war die erste und für mich wichtigste Motivation, dieses Konzept zu entwickeln. Es war mir daher immer auch klar, dass die gegen das Konzept angeführten Argumente, die szenische Interpretation führe von der Musik *weg*, nicht sehen und akzeptieren konnten, dass ein ‚über die Musik *hinaus* führen‘ nicht ein ‚von der Musik *weg* führen‘ bedeutet. MECHTILD FUCHS zeigt in ihren ‚Kultur erschließenden Themen‘,

dass sie diese Grundeinstellung der szenischen Interpretation sieht und akzeptiert. Sie scheint es auch nicht als eine Missachtung der Thesen des AMU anzusehen, wenn sie sagt, die kulturerschließenden Unterrichtseinheiten „können unterrichtet werden, wann immer es inhaltlich passend erscheint und der Aufnahmefähigkeit der Kinder entspricht“<sup>27</sup>. Es gibt also aus Sicht des AMU keine genaue Bedingung, wann ein Kind reif dafür ist, eine gewisse Kultur zu erschließen. Die musikpraktischen Fertigkeiten, die die jeweiligen kulturerschließenden Einheiten voraussetzen, sind folglich entweder relativ gering oder nicht absolut zwingend. So kann die Melodie des Liedes *Ach bitterer Winter* mit Sicherheit auch ohne la-do-la, la-do-mi etc. so bekannt gemacht werden, dass die für das Ziel des Unterrichts entscheidenden Singhaltungen überzeugend von den Schülerinnen und Schülern entwickelt werden können.

Schlussbemerkung: In den ersten Darstellungen des AMU schien es, als ob die Autoren sich mit dem Ausblick auf „Kulturerschließung“ im Sinne von „auch das können wir“<sup>28</sup> legitimieren wollten. Im Zuge des inflationären Umsichgreifens aufbauender Unterrichtsbausteine auf dem musikpädagogischen Markt und der Tailorisierung der entsprechenden Curricula haben zumindest die Opinion Leader versucht, die Kulturerschließung als das „übergeordnete Ziel“<sup>29</sup> des AMU darzustellen.<sup>30</sup> Sie haben suggeriert, ‚gelungene‘ Kulturerschließung setze zwingend AMU voraus. Die Ehre, die in diesem Zusammenhang dem Konzept der szenischen Interpretation widerfahren ist, ist dabei durchaus zwiespältig. Die Kernidee des Konzepts tritt gegenüber einer Methodenvielfalt aus der Spielpädagogik in den Hintergrund. Von den mir bekannten Autorinnen ist MECHTILD FUCHS diejenige, die der Kernidee der szenischen Interpretation trotz ihres Plädoyers für den AMU noch am nächsten liegt. Sie hat, soweit ich sehe als einzige, *politisches* Denken der Ära vor dem PISA-Schock in das Zeitalter des *musikalischen* Denkens hinüber gerettet.

---

<sup>27</sup> FUCHS 2010, S. 222.

<sup>28</sup> Vgl. JANK 2005.

<sup>29</sup> Stefan GIES, „Zwischen allen Stühlen“, in: Ortwin NIMCZIK / Jürgen TERHAG (Hrsg.), *Musikunterricht 1. Bildung. Musik. Kultur. Zukunft gemeinsam gestalten*, Kassel/Mainz 2013, S. 33.

<sup>30</sup> Auch JANK 2013, BRUNNER 2013.

## Literaturverzeichnis

- Brinkmann, Rainer O. et al., *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater*, Handorf 2010.
- Brunner, Georg, „Kulturerschließung im Aufbauenden Unterricht“, in: Ortwin Nimczik/Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht 1. Bildung. Musik. Kultur. Zukunft gemeinsam gestalten*, Kassel/Mainz 2013, S. 36–41.
- Fuchs, Mechtild, *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Unterrichts*, Innsbruck/Esslingen 2010.
- Dietrich, Cornelia, „Die Kinderszenen von Robert Schumann: ein Ego-Dokument?“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48. Beiheft (2004), S. 85–99.
- Geck, Martin, *Robert Schumann. Mensch und Musiker der Romantik. Biografie*, München 2010.
- Gies, Stefan, „Zwischen allen Stühlen“, in: Ortwin Nimczik/Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht 1. Bildung. Musik. Kultur. Zukunft gemeinsam gestalten*, Kassel/Mainz 2013, S. 32–35.
- Jank, Werner / Schmidt-Oberländer, Gero (Hrsg.), *Music Step by Step. Aufbauender Unterricht in der Sekundarstufe I. Ein Lehrgang*, Innsbruck/Esslingen 2010.
- Jank, Werner et al., „Grundlinien eines aufbauenden Musikunterrichts“, in: Werner Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, S. 92–122. [5. Auflage zitiert als „Jank 2013“]
- Jank, Werner / Stroh, Wolfgang Martin, „Aufbauender Unterricht – Königsweg oder Sackgasse?“, in: Wolfgang Pfeiffer / Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht Heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit*, Oldershausen 2006, S. 52–64.
- Jünger, Hans, „Inhaltsauswahl im Musikunterricht. Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einem fachspezifischen Problem“, in: Jürgen Vogt / Christian Rolle / Frauke Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Berlin 2010, S. 135–148.
- Jünger, Hans, *Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik*, Vortrag auf dem WSMP-Symposium Köln 2013, verfügbar unter: [http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/juenger/download/juenger\\_2013\\_taetigkeit.pdf](http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/juenger/download/juenger_2013_taetigkeit.pdf), Stand: 17.05.2014.
- Marx, Karl / Engels, Friedrich (1845/1969): Die deutsche Ideologie (1845/46). In: *Marx-Engels-Werke*, Band 3. Dietz Verlag Berlin 1969 („MEW 3“).
- Oberhaus, Lars / Stroh, Wolfgang Martin (Hrsg.), *Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule* (= Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Band 3), Oldenburg 2013, verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/1701>, Stand: 17.05.2014.
- Richter, Christoph, „Editorial [zum Themenheft ‚Kulturerschließender Musikunterricht‘]“, in: *Diskussion Musikpädagogik*, (2006/31), S. 1.



Schmiga, Ulrike, *Robert Schumanns Kinderszenen szenisch-tänzerisch interpretiert. Ein Projekt für die Grundschule*, (= Wissenschaftliche Hausarbeit; unveröffentlicht), Freiburg 2006.

Schmiga, Ulrike / Stroh, Wolfgang Martin, „Szenische Interpretation von Schumanns *Kinderszenen*“. In: Lars Oberhaus / Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.), *Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule* (= Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Band 3), Oldenburg 2013, S. 96–110, verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/1701>, Stand: 17.05.2014.

Stroh, Wolfgang Martin, „Ich verstehe das, was ich will!‘ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels“, in: *Musik und Bildung*, 3 (1999), S. 8–15.

Stroh, Wolfgang Martin, „Die tätigkeitstheoretische Perspektive“, in: Christopher Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik*, Hildesheim 2010, S. 261–282.

Stroh, Wolfgang Martin, *Das Wichtigste in Kürze*, verfügbar unter: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/abstract.htm>, Stand: 05.04.2014.

## Abbildungsverzeichnis

Clara Schumann:

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cd/Clara\\_Schumann\\_2.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cd/Clara_Schumann_2.jpg),

Stand: 19.05.2014.

Robert Schumann:

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fa/Robert\\_Schumann\\_1839.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fa/Robert_Schumann_1839.jpg),

Stand: 19.05.2014.

