

Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen des Studiums für das Lehramt an Gymnasien und
Gesamtschulen im Fach Musik in der Fachrichtung Schulmusik des Fachbereiches II Reflexion
und Vermittlung der Hochschule für Musik Saar

SZENISCHE INTERPRETATION VON MUSIK(THEATER)

CHANCEN UND GRENZEN EINER MUSIKDIDAKTISCHEN IDEE

HfM SAAR
Hochschule für Musik

vorgelegt von: Timo Maul
St. Johanner Markt 32
66111 Saarbrücken
timomaul@web.de

Matrikelnummer Uds: 2543755

Matrikelnummer HfM: 4528780

Erstgutachter: Prof. Dr. Matthias Handschick

Zweitgutachter: Harald Bleimehl

Abgabedatum: 29.01.2018

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Fragestellung	1
2	Entstehungsgeschichtliche Grundlagen	6
2.1	Konzeptentwicklungsprozess	6
2.2	Beobachtungen	19
3	Grundbegriffe und -prinzipien der Szenischen Interpretation	23
3.1	Begriffsbestimmungen	23
3.1.1	Szenisches Spiel und Szenische Interpretation	23
3.1.2	Konzept- und Methodenbegriff in der Musikpädagogik	28
3.2	Arbeitsstruktur	31
3.2.1	Das Fünf-Phasen-Modell	31
3.2.2	Rolle und Funktion des Spielleiters	36
4	Didaktische Prinzipien	38
4.1	Erfahrungslernen	38
4.1.1	Schule als Erfahrungsraum	39
4.1.2	Erfahrungserschließende Musikerziehung	41
4.1.3	Erfahrungsbezogener Unterricht	44
4.2	Aneignung von Wirklichkeit durch Musik	46
4.2.1	Handlungsorientierter Musikunterricht	46
4.2.2	Psychologie musikalischer Tätigkeit	48
4.3	Konstruktivistische Pädagogik	51
5	Szenische Interpretation vs. Didaktische Interpretation	54
5.1	Die Ausgangslage: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik (Richter)	55
5.2	Die Reaktion: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (Stroh)	58
5.3	Die Replik: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? (Richter)	60
5.4	Der Rückblick: Die erste Begegnung (Stroh)	62
6	Diskussion	67
7	Fazit und Ausblick	76
	Literatur	80
	Erklärung	89

1

Einleitung und Fragestellung

Zu den am weitesten verbreiteten Zugängen zu Musik im Rahmen der musikpädagogischen Aus- und Weiterbildung dürfte seit den 1980er Jahren die Szenische Interpretation¹ zu zählen sein, werden ihre Methoden doch in Workshop- bzw. Seminarkontexten in Lehramtsstudiengängen sowie bei Spielleiterausbildungen an Opernhäusern gelehrt, welche Lehrenden methodischen Zugang zu dieser Lernform verschaffen. Weiterhin dokumentiert eine Online Schriftenreihe eines eigens zur Weiterentwicklung und Aufarbeitung des Konzepts geformten Zusammenschlusses, dem Institut für Szenische Interpretation für Musik + Theater (ISIM), u. a. einen breiten Zugang zu verschiedensten thematisch sortierten Publikationen, zu Unterrichtsmaterialien sowie zu aktuellen Veranstaltungen – jüngst ein Forschungstreffen aller Interessierten, an dem aktuelle Forschungsprojekte und Interessenschwerpunkte diskutiert wurden.

Das Spannungsfeld zwischen einer enormen Verbreitung einerseits und einer andererseits bisher weitgehend ausgebliebenen Beobachtung der Art und Weise, in der die verschiedenen Methoden zur Umsetzung gelangen, erzeugt das Bedürfnis, diesen Zugang zu Musik wissenschaftlich zu betrachten – ein Bedürfnis, welchem in Ansätzen auch in der vorliegenden Examensarbeit nachgegangen werden soll. Ein erstes Ziel hierbei ist es, den im Arbeitstitel als „musikdidaktische Idee“ bezeichneten Zugang zu Musik begrifflich auszuschärfen und die ebendort anklingende Mehrdeutigkeit auszuräumen. Das hat zum einen den Hintergrund, dass im schulischen Kontext nicht ausschließlich im Musikunterricht szenisch interpretiert wird und die Szenische Interpretation auch in anderen Bildungsstätten wie Opernhäusern Anwendung findet, zum anderen finden

¹Im Folgenden wird zwischen der Szenischen Interpretation als musikdidaktischer Idee bzw. Unterrichtskonzept und einer szenischen Interpretation als eine von den Methoden der Szenischen Interpretation geleitete unterrichtliche Umsetzung unterschieden. Publikationen Ingo Schellers hingegen verwenden weitgehend die Kleinschreibung, weshalb szenische Interpretationen im Sinne Schellers auch hier in Kleinschreibung aufgeführt sind. Vgl. Rainer O. Brinkmann/Anne-Kathrin Ostrop/Markus Kosuch/Wolfgang Martin Stroh: Die Hypothesen der Szenischen Interpretation von Musik und Theater, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 17–19, hier S. 17.

sich zu deren Verwendung in der Musik- und Musiktheaterpädagogik verschiedenste Bezugspunkte: Diverse Publikationen thematisieren etwa Szenische Interpretation von Musik, von absoluter Musik, von Musiktheater, von Musik und Theater sowie von Opern. Daneben existiert eine hier nicht darstellbare Fülle an Beiträgen zur szenischen Interpretation im Deutschunterricht bzw. im Darstellenden Spiel.

Ein weiteres Kriterium sind die in der Gesamtheit nicht einheitlich verwendeten Termini Methode, Konzept und Konzeption. Wenn auch in jüngeren Publikationen der Begriff des Konzepts dominiert, so ist auch diese Tendenz im musikpädagogischen Kontext zu hinterfragen; nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Formulierung der Grundannahmen der Szenischen Interpretation in Form von Hypothesen im Zuge der wissenschaftlichen Evaluation des Konzepts.² Jenen Tagungsband, in dem diese Hypothesen erstmals veröffentlicht wurden, eröffnete Christoph Richter mit einem Deutungsversuch dieser Vorgehensweise als

Versuch einer „Eingemeindung“ der Szenischen Interpretation in die wissenschaftliche Musikpädagogik, auf dass sie an die Möglichkeiten objektiven Denkens und Begründens angeschlossen werden kann – oder als Bestätigung ihrer wissenschaftlich definierbaren, objektivierbaren und begründbaren Qualität.³

In vorliegender Arbeit sind diese Hypothesen vollständig aufgegriffen und durch farbige Unterlegung gekennzeichnet worden (s. bspw. S. 38). Sie dienen als Bezugspunkt der jeweiligen Kapitel zu jener Art und Weise, in der sich das Konzept momentan darstellt. Dabei dienen diese als Einstieg in die Thematik, verdeutlichen den Bezug zum aktuellen Diskurs, müssen aber nicht zwangsläufig kommentiert bzw. zur Diskussion gestellt werden. Neben den in Hypothesen gefassten Grundannahmen finden sich vielerorts vier Grundsätze, die hier nun aufgeführt und für den Verlauf der Arbeit richtungsweisend kommentiert werden sollen:⁴

Die Szenische Interpretation von Musik und Theater ist theoretisch begründet. In einschlägigen Beiträgen zur Szenischen Interpretation wird selbige mit den verschiedensten Theorien in Verbindung gebracht. Ziel dieser Arbeit ist eine, im Vergleich zu den erwähnten Verweisen, ausführlichere Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bezugstheorien zur Beantwortung der Frage, wie stark dieser Bezug besteht, ob die verschiedenen Theorien an sich vereinbar sind und ob, gemessen an der Ausführlichkeit und dem Umfang der ausgewählten Bezugstheorien, von einer theoretischen Fundierung der Szenischen Interpretation die Rede sein kann. Dies suggerieren beispielsweise einschlägige Artikel im aktuellen *Lexikon der Musikpädagogik*, die zudem auf einen Ursprung in der Theater- bzw. Opernpädagogik hindeuten. Im Artikel zu (historischen)

²Zur Unterscheidung von wissenschaftlicher Forschung und wissenschaftlicher Evaluation im Kontext der Szenischen Interpretation s. Jens Knigge/Anne Niessen: Empirische Forschung zum Konzept der Szenischen Interpretation von Musik. Methodologische Überlegungen und forschungspraktische Zugänge, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 20–34, hier S. 20.

³Christoph Richter: Editorial, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 4–5, hier S. 4.

⁴Vgl. ders.: Editorial (wie Anm. 3), S. 4; Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh: Vorwort, in: dies. (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 9–13, hier S. 9 f.

Unterrichtsmethoden etwa wird die Szenische Interpretation unter „theaterpädagogische Methoden [...] in neueren Ansätzen zur Didaktik des Musiktheaters“⁵ subsumiert, an anderer Stelle heißt es:

Die große Attraktivität der Szenischen Interpretation von Opern beruht u. a. darauf, dass sie aus der Theaterpraxis selbst erwachsen ist (Stanislawsky, Brecht) und in ihrer Verbindung von psychologischer Reflexion, Werkanalyse und Aktion alle neueren Ansätze der Operndidaktik integriert, ohne hoch entwickelte musikalische Vorkenntnisse vorauszusetzen.⁶

Der Nachweis theaterpädagogischer Methoden und zugehöriger Theorien Stanislawskis, Brechts und Boals kann im Rahmen der vorliegenden Examensarbeit nicht geleistet werden, nichtsdestotrotz soll der Bezug zu verschiedenen, musikdidaktisch relevanten Bezugstheorien untersucht werden.

Die Szenische Interpretation von Musik und Theater ist praktisch erprobt. Die bereits erwähnte Online Schriftenreihe, der in zweiter Auflage erschienene Methodenkatalog,⁷ ein ständig wachsendes Kompendium an Unterrichtsmaterialien⁸ sowie eine ebenfalls erhältliche Anleitung zur eigenständigen Entwicklung von Spielkonzepten, die von Christoph Richter als „Didaktik der Szenischen Interpretation“ rezensiert wurde,⁹ bieten eine mögliche Erklärung für die Hypothese seitens der jeweiligen Autoren, dass die Szenische Interpretation praktisch erprobt sei. Die vorliegende Arbeit hat nicht den Anspruch, die praktische Umsetzung des Projekts zu beobachten, sondern soll stattdessen den ideengeschichtlichen Ursprung u. a. aus der Aus- und Fortbildungspraxis Ingo Schellers heraus beleuchten. In diesem Zuge wurde die Bezugsliteratur eingegrenzt auf Beiträge im Rahmen der wissenschaftlichen Musikpädagogik und der Musikdidaktik im weiteren Sinne. Die zahlreichen Praxisbeiträge konnten, auch wenn dies eine lohnenswerte Aufgabe wäre, bis auf einige Ausnahmen nicht ausgewertet werden.

⁵Georg Maas: Methoden des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen (historische), in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 149–156, hier S. 154.

⁶Hans-Ulrich Fuß: Musiktheater/Oper, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 186–189, hier S. 187.

⁷Rainer O. Brinkmann/Markus Kosuch/Wolfgang Martin Stroh: *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musik und Theater*, Neuauflage mit ausgewählten Praxismodellen unter Mitwirkung von Anne-Kathrin Ostrop und Iris Winkler, Handorf 2010.

⁸Wolfgang Martin Stroh: Unterrichtsmaterialien zu szenischen Interpretationen von Musiktheater, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 49–51.

⁹Ders.: *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele*, hrsg. v. Norbert Schläbitz (EinFach Musik 3), Paderborn 2007; zur Rezension vgl. Christoph Richter: Rezension zu: Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele, hrsg. v. Norbert Schläbitz (2007), in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 55, hier S. 55.

Die Szenische Interpretation von Musik und Theater ist institutionell verankert. Zur Bündelung einschlägiger Publikationen und der gemeinsamen Weiterentwicklung des Konzepts existiert seit 2001 das „Institut für Szenische Interpretation von Musik + Theater“, kurz ISIM,¹⁰ welches auf seiner Website u. a. Newsletter anbietet, besagte Online Schriftenreihe zum Download bereitstellt, über seit 2016 jährlich stattfindende Tagungen informiert sowie für Aus- und Weiterbildungsangebote für (angehende) Spielleiter an der Oper in Frankfurt a. M. und der Staatsoper und der Komischen Oper Berlin wirbt. Die Ausbildung zum Spielleiter erfolgte bis 2015 ausschließlich an der Staatsoper Berlin, seit 2015 besteht die Möglichkeit eines gemeinsamen Universitätslehrgangs zur Musiktheatervermittlung der Universität Mozarteum Salzburg, der Staatsoper Berlin und der Komischen Oper Berlin;¹¹ seit 2016 besteht ein Aus- und Fortbildungsangebot an der Oper Frankfurt a. M.¹² Auch wenn dies eine gewinnbringende Aufgabe wäre, findet die Ausbildung zum Spielleiter keine Beachtung. Stattdessen soll die Rolle des Spielleiters, wie sie sich in verschiedenen Publikationen darstellt, in den Blick genommen werden. Hierbei soll es ferner weniger um den Musiktheaterpädagogen als Spielleiter gehen, sondern um den Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen in der besonderen Rolle eines Spielleiters.

Die Szenische Interpretation von Musik und Theater ist offen gegenüber kritischer Reflexion.

ISIM regt durch diverse Tagungen, beispielsweise durch Symposien zur Musiktheaterpädagogik (2006) bzw. Musiktheatervermittlung (2008),¹³ die Arbeitstagung am 16. und 17. November 2016 zum Thema „Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater,“ die ebenfalls in einem Sonderband von *Diskussion Musikpädagogik* dokumentiert ist (S8, 2017). Schließlich fand jüngst ein Forschungstag am 4. und 5. November 2017 statt, bei dem u. a. ein aktuelles Forschungsprojekt zum Thema „Musikvermittlung im Feld Kultureller Bildung. Szenische Interpretation von Musik und Theater in Schule, Theaterpädagogik & Jugendkulturarbeit“ präsentiert und weiterhin mit der Untersuchung der Ein- und Ausföhlung in Rollen mit empirischen Forschungsmethoden sowie der Frage einer gendersensiblen szenischen Interpretation zukünftige Reflexionsschwerpunkte gesetzt wurden.

Auch die vorliegende Arbeit steht im Zeichen kritischer Reflexion und verfolgt folgende Ziele:

- Anhand einer resümierenden Wiedergabe und Bündelung einschlägiger Publikationen vom Szenischen Spiel im Musikunterricht (1982) bis hin zur Szenischen Interpretation von Musik

¹⁰Website des Instituts für Szenische Interpretation von Musik + Theater, URL: <http://www.musiktheaterpaedagogik.de> (besucht am 02. 11. 2017); zur Entstehung vgl. Rainer O. Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 50–59, URL: http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische_Interpretation_Band1.pdf (besucht am 30. 09. 2017), hier S. 59.

¹¹Website der Universität Mozarteum Salzburg, URL: <http://www.moz.ac.at/de/studium/sr.php?nr=132&c=2> (besucht am 02. 11. 2017).

¹²Website der Oper Frankfurt a. M., URL: <http://www.isim-online.de/0200.php> (besucht am 02. 11. 2017); vgl. a. Wolfgang Martin Stroh/Lars Oberhaus/Jens Knigge: Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis. Ergebnisse einer Online-Befragung, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 38–51, hier S. 44.

¹³Die Ergebnisse wurden im Anschluss veröffentlicht in: Rainer O. Brinkmann/Christoph Richter (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S1: Musiktheaterpädagogik. Beiträge zum Symposium II zur Musiktheaterpädagogik „Leben, Kunst und das dazwischen“ vom 2.–4. November 2008 (2009).

und Theater (2017) soll dieses Konzept hinsichtlich seiner Grundannahmen konturiert werden, sodass im Ergebnis möglichst eindeutig formuliert werden kann, wann genau eine im schulischen Musikunterricht vollzogene szenische Interpretation auch als solche gelten kann.

- Ein weiterer Schritt in diese Richtung ist die begriffliche Ausschärfung zur Klärung der Verwendung des Konzeptbegriffs sowie der im Erfahrungsorientierten Unterricht Ingo Schellers zugrundeliegende Erfahrungsbegriff, der um das sogenannte Fünf-Phasen-Modell als strukturelle Anlage szenischer Interpretationen ergänzt wird.
- Vor Augen zu führen wären außerdem Rollen und Funktionen des Spielleiters, wie sie in verschiedenen Publikationen dargestellt werden. Es ist hier zu hinterfragen, welche Aufgaben dieser einnimmt und wie diese vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Szenischen Interpretation zu beurteilen sind.
- Die begriffliche Ausschärfung mündet in eine Auseinandersetzung mit den im Vorwort eines aktuellen Sammelbands genannten Didaktischen Prinzipien,¹⁴ die den genannten Ursprüngen des Konzept auf den Grund gehen und diese resümierend darstellen soll. Es soll ergründet werden, als wie stark der Bezug zu bewerten ist und ob die Rede davon sein kann, dass die Szenische Interpretation theoretisch abgeleitet ist.
- Zu fragen wäre außerdem, inwieweit Szenische und Didaktische Interpretation von Musik voneinander abzugrenzen sind. Mittels einer vielversprechenden, aufeinander reagierenden Reihe von Beiträgen Christoph Richters und Wolfgang Martin Strohs in der Zeitschrift *Musik & Bildung* soll dies mit dem Fokus auf den Begriff der Erfahrung vollzogen werden.
- Schließlich sollen durch einen weniger affirmativen, sondern kritisch reflektierenden Blick zu Tage tretende Problemfelder zur Diskussion gestellt werden und im Anschluss Vorschläge zur Weiterentwicklung des Konzepts geäußert werden.

¹⁴Vgl. Oberhaus/Stroh: Vorwort (wie Anm. 4, S. 2), S. 9.

2

Entstehungsgeschichtliche Grundlagen

2.1 Konzeptentwicklungsprozess

Im Folgenden seien zur Veranschaulichung des Konzeptentwicklungsprozesses einschlägige konzeptionelle Aufsätze und Monographien in chronologischer Reihenfolge aufgelistet:

Das von Ingo Scheller von 1975–1981 im Rahmen der Lehrerbildung mit Klassen aller Schulformen in Oldenburg entwickelte Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts macht die individuellen Erlebnisse der Schüler zum Bezugsgegenstand unterrichtlichen Geschehens. Ziel ist es hierbei, die Schüler durch den Einsatz geeigneter Symbole und trotz der Einschränkungen der schulischen Rahmenbedingungen zum Verarbeiten eigener Erlebnisse zu Erfahrungen anzuregen, getreu der Devise: „Erlebnisse hat man, Erfahrungen macht man!“¹⁵ Die Verarbeitung von Erlebnissen wird als aktiver Prozess verstanden, der die Möglichkeiten der sprachlichen Verständigung übersteigt und sich daher u. a. auch Mitteln des szenischen Spiels, des Schreibens und Rezipierens von Texten, der Variation der Gesprächsform und der Fotografie bedient. Das szenische Spiel als Lernform spielt in diesem Beitrag noch keine exponierte Rolle, spätere Publikationen Ingo Schellers werden sich hiermit ausführlicher auseinandersetzen. Unabhängig von der konkreten Methode liegt erfahrungsorientierten Unterrichtssettings häufig der Dreischritt Aneignung–Verarbeitung–Veröffentlichung zugrunde mit dem Ziel, die individuelle Haltung zu bearbeiten.¹⁶ Scheller merkt außerdem an, dass die Erweiterung um „musikalisch[e] Ausdrucks- und Lernweisen“ wünschenswert, aber bisher noch nicht geleistet worden sei.¹⁷ Als eine der

¹⁵Werner Jank/Hilbert Meyer: *Didaktische Modelle*, 11. Aufl., Berlin 2014, S. 335.

¹⁶Vgl. Ingo Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht: Praxis, Planung, Theorie*, 2. Aufl. (1. Aufl. 1981) (Scriptor Ratgeber Schule 9, hrsg. v. Dietrich Albrecht, Ruth Fendel, Helmut Härle und Gerd-Bodo Reinert), Frankfurt am Main 1987, S. 63–67.

¹⁷Vgl. ebd., S. 3, 7

genannten Bezugstheorien soll dieses Unterrichtskonzept zu einem späteren Zeitpunkt (Kapitel 4.1.3, S. 44) näher betrachtet werden.

Scheller dokumentiert in einem Beitrag von 1982 seinen persönlichen Zugang zum szenischen Spiel im Rahmen seiner Tätigkeit in der (einphasigen) Lehrerbildung in Oldenburg. Im Rekurs auf Brecht nähert er sich dessen Potenzial als Lernform über den Begriff der Haltung,

über die wir soziale Beziehungen aufbauen: Sie bleibt als Vorstellung von einer Person hängen, sie provoziert Wertungen, löst positive und negative Gefühle aus; ihr glauben wir mehr als verbalen Äußerungen und Selbstdarstellungen.¹⁸

Um zu ergründen, wie andere Menschen wahrgenommen werden und wie man selbst auf andere Menschen wirkt, könne das Szenische Spiel als Lernform zur Geltung kommen, „wenn es als Aneignungsweise begriffen wird, bei der sinnliche Wahrnehmung und körperliches Handeln in sozialen Situationen selbst Gegenstand des Lernprozesses werden.“¹⁹ Scheller sieht also das Potenzial des szenischen Spiels darin, die einer Haltung zugrundeliegenden Gefühle zu erforschen, diese selbst einzunehmen und dadurch das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern sowie diesen Prozess auch in einer Beobachterrolle nachvollziehen zu können.²⁰ Weiterhin diene das szenische Spiel im erfahrungsbezogenen Unterricht zur Arbeit an der eigenen Haltung; Scheller hebt diese Arbeit in diesem Beitrag auf eine politische Ebene und rekurriert auf die Ziele der Lehrstücke Brechts und deren Arbeit an „asozialen“ Haltungen:

Wenn wir also sozial, das heißt politisch im Sinne Brechts handeln wollen – und das geht in einer asozial organisierten Gesellschaft nur in der Negation des Systems –, dann müssen wir immer auch an den asozialen Haltungsanteilen in und an uns arbeiten, in denen gesellschaftliche Herrschaftsmechanismen ihren Niederschlag gefunden haben. Wir müssen uns also bewußt machen, was wir täglich [...] zur Reproduktion des Gesellschaftssystems beitragen.²¹

Bei Schellers Gedanken zum szenischen Spiel als Lernform, die er abschließend mit einer beispielhaften Erarbeitung eines Lehrstücks Brechts illustriert, ist also ein politischer Impetus erkennbar, welcher seinen Ursprung vor allem in den zugrundeliegenden Ideen Brechts und ihrem Ziel haben dürfte, eigene „asoziale“ Haltungen und Phantasien entdecken, untersuchen und bearbeiten zu können.

Unter ähnlichen Zielsetzungen wendet Wolfgang Martin Stroh Methoden des szenischen Spiels im Musikunterricht an (1982). Er folgt hierbei den Annahmen, dass erstens ein Großteil der musikalischen Erfahrungen der Schüler außerschulischer Art sind und sich zweitens Äußerungen von Schülern im Musikunterricht selten auf die Musik selbst, sondern stets auf die Situation beziehen, in der Musik zur Sprache kommt. Es bestünde also eine „Selbsttäuschung“ von Lehrern und Schülern derart, dass „Schüler in Äußerungen über ‚die Musik‘ die vom Lehrer inszenierte Situation verarbeiten – und zwar ebenfalls auf eine vom Lehrer inszenierte Art und

¹⁸Ingo Scheller: Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen – Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels, in: *Körpererfahrung: die Wiederentdeckung des Körpers*, hrsg. v. Rudi Scholz/Peter Schubert (Rororo 7480: Rororo-Sachbuch), Reinbek bei Hamburg 1982, S. 230–253, hier S. 237. Zur Definition des Haltungsbegriffs bei Scheller s. S. 34 dieser Arbeit.

¹⁹Ebd., S. 239.

²⁰Vgl. ebd., S. 239 ff.

²¹Ebd., S. 243.

Weise.“²² Er fordert im Gegenzug, dass dieses Phänomen als zu nutzende Chance begriffen wird und Lehrer bewusst außerschulische Erfahrungen der Schüler „in Szene setzen“, d. h. Potenziale des szenischen Spiels auch im Musikunterricht zur Entfaltung bringen, seien doch beispielsweise an szenische Darstellungen musikbezogener Inhalte angeschlossene Diskussionen wesentlich lebhafter. Der Ursache hierfür liege nicht bloß in der äußerlichen Motiviertheit durch den Spaßfaktor des Spielens, sondern erstens in der Überwindung besagter Selbsttäuschung, zweitens im konkreten Erfahren durch das szenische Spiel und drittens in der Berücksichtigung eines gewissen natürlichen „Interesse[s] der Schüler an musikalischer Tätigkeit durch die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der szenischen Darstellung“.²³ Die Annahmen, dass die Umwandlung der Lerninhalte in zu spielende Szenen automatisch eine stärkere Erfahrungs- bzw. Handlungsorientierung hervorrufe und kaum eine „heute [1982] gebräuchliche Unterrichtsaktivität [existiere], die sich nicht mit szenischem Spiel verbinden, anreichern, vorbereiten oder neu akzentuieren ließe“,²⁴ werden an fünf ausgewählten Unterrichtsreihen demonstriert, von denen eine in einer späteren Publikation wiederaufgegriffen und vertieft wurde.²⁵

In dem Bestreben, für Schüler der Hauptschule „und ihre Art, sich untereinander zu verständigen, miteinander zu agieren und sich darzustellen, eine angemessene Lernform zu finden“²⁶ erprobte Ingo Scheller 1984 die Lernform des Szenischen Spiels ebendort mit dem Ergebnis, dass sich vor allem körperbetonte Aneignungsprozesse von Situationen bewährten, die Analogien zum Alltag der Schüler zuließen.²⁷ Demzufolge werden in dieser Publikation allgemeine Erläuterungen zur Lernform des szenischen Spiels angestellt und Unterrichtsentwürfe zu den Themen „Geschlechtsspezifisches Verhalten“, „Jugendcliquen“, „Wohnen, Leben und Arbeiten im historischen Vergleich“, „Behinderte“ und „Lebensbedingungen von Indios in Mittelamerika“ präsentiert. In teilweise identischem Wortlaut werden in einer späteren Publikation ähnliche Überlegungen zu Schülern der Sonderschule angestellt, allerdings unter Variation der Themen der Unterrichtsentwürfe sowie unter Ergänzung von Aspekten sonderpädagogischer Unterrichtsgestaltung.²⁸ Es gelinge durch das szenische Spiel ein Durchbruch derart, dass sich bis dahin schweigsame oder störende Schüler allesamt durch Rollenübernahme mit den jeweils intendierten Fragestellungen auseinandersetzen.²⁹

²²Wolfgang Martin Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 6–15, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische-Interpretation-Band1.pdf> (besucht am 30.09.2017), hier S. 7 f.

²³Ebd., S. 14.

²⁴Ebd., S. 15.

²⁵Die Rede ist von der Unterrichtseinheit „Die Einweihung des Denkmals vom ‚lieben Augustin‘ 1908 in Wien“, s. Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht (wie Anm. 22), S. 9; entfaltet wird diese in: Ders.: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 65 ff.

²⁶Ingo Scheller/Rolf Schumacher: *Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule*, 2. Aufl. (1. Aufl. 1984), Oldenburg 1987, S. 5.

²⁷Vgl. dies.: Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule (wie Anm. 26), S. 17; Die Publikation enthält auch ein Kapitel, das sich auf eigene Unterrichtserfahrungen und die damalige Jugendkulturforschung beruft und den Befund unterstreicht, dass „Arbeiterjugendliche“ körperliche Ausdrucksweisen zur Verständigung und zur Selbstdarstellung gegenüber sprachlichen bevorzugen, s. dies.: Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule (wie Anm. 26), S. 9 f.

²⁸Vgl. Alois Bartels/Winfried Koetter/Gerd Loose/Ingo Scheller: *Das Szenische Spiel als Lernform in der Sonderschule*, Oldenburg 1987, S. 17 ff.

²⁹Vgl. Ingo Scheller: *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*, 3. Aufl. (1. Aufl. 2004) (Praxis Deutsch), Seelze 2010, S. 16.

Im gleichen Jahr entfaltet Wolfgang Martin Stroh seine Psychologie musikalischer Tätigkeit, die später ebenfalls als Bezugstheorie der Szenischen Interpretation dient. Dort wird die Analyse musikalischer Tätigkeit, also all dies, „was den alltäglichen und den außergewöhnlichen Umgang mit Musik betrifft, sofern die Beteiligten bis zu einem gewissen Grad dessen bewusst sind,“ als Grundlage aller musikpsychologischer Forschung betrachtet.³⁰ Vor dem Hintergrund zum Teil eigener Erzählungen werden verschiedene Aspekte dieser musikalischen Tätigkeit entfaltet, auf die in Kapitel 4.2.2 näher eingegangen wird. Das szenische Spiel als Lernform wie auch andere Publikationen Ingo Schellers finden hier keine Erwähnung. Stroh entwirft hiermit eine Theorie musikalischer Tätigkeit, welche die Tätigkeitspsychologie für die Musikpsychologie nutzbar zu machen sucht; in ähnlicher Weise wandte tätigkeitspsychologische Fragen auf die Musikpädagogik in einem früheren Aufsatz zur „Kommunikativen Tätigkeit“ an.³¹

In einem Beitrag zur Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung betrachtet Wolfgang Martin Stroh 1985 die Bedeutung von Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht Ingo Schellers. Der Beitrag wird eröffnet mit (angeblichen) Konsensen zu musikalischen Erfahrungen der Schüler: Demnach seien die ohnehin verhältnismäßig gering zu bemessenden innerschulischen musikalischen Erfahrungen gegenüber den außerschulischen als sekundär einzustufen; und auch jene nicht in Lehrplan und Unterrichtsentwurf intendierten blieben, was die Intensität anbelangt, hinter den nicht intendierten Erfahrungen während des Unterrichts zurück. Schulischer Musikunterricht werde folglich legitimiert, wenn außerschulische Erfahrungen adäquat mit den innerschulischen Erfahrungen verknüpft werden; überhaupt sei „[d]er Umgang mit Musik an sich [...] pädagogisch kaum interessant“.³² Präsentiert werden die Beobachtungen von Unterrichtseinheiten der Fächer Musik und Deutsch, die im Rahmen der einphasigen Musiklehrerausbildung in Oldenburg durchgeführt wurden und bei denen dem von Scheller im erfahrungsbezogenen Unterricht geäußerten Desiderat Rechnung getragen wurde, „musikalische Verständigungsformen auszuprobieren“.³³

Es treten zwei Muster zu Tage: Entweder werden nicht musikspezifische Erlebnisse beispielsweise durch das Singen von Liedern im Unterricht bearbeitet, um dann meist mit szenischen Mitteln in nicht musikspezifische Erfahrungen zu münden, oder musikspezifische Inhalte werden mit nicht-musikalischen Verständigungsformen angeeignet, um den Erwerb musikspezifischer Erfahrungen zu ermöglichen.³⁴ Hierzu ein Beispiel: In einer der Unterrichtseinheiten zum Thema ‚Musikgeschmack‘ (musikspezifisches Erlebnis) wurden szenische Spielformen und Diskussionen eingesetzt (nicht musikspezifische (Zwischen-)Form des Erlebnisses). Bei der Präsentation von anschließend erarbeiteten Standbildern (nicht musikspezifische Art der Verständigung) wurde Musik vom Band abgespielt (musikspezifische Erfahrung). Bei der Betrachtung der Befunde fällt

³⁰Wolfgang Martin Stroh: *Leben ja: zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht*, Stuttgart 1984, S. 11, 16.

³¹Vgl. ders.: „Kommunikative Tätigkeit“ als Prinzip und Thema des Musikunterrichts, in: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 4.8 (1979), S. 29–35; vgl. a. ders.: „Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 35–49, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische-Interpretation-Band1.pdf> (besucht am 30.09.2017), hier S. 36.

³²Ders.: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht, in: *Umgang mit Musik*, hrsg. v. Hans Günther Bastian (Musikpädagogische Forschung 6), Laaber 1985, S. 145–160, hier S. 145.

³³Ebd., hier S. 148. Vgl. a. Anm. 17, S. 6.

³⁴Vgl. ebd., S. 149.

auf, dass (trotz einer von W. M. Stroh und I. Scheller durchgeführten Straßenaktion zur Vorbereitung der Lehrenden) keine musikspezifischen Verständigungsformen gewählt wurden. Stroh erläutert aus diesem Grund eine weitere Unterrichtsreihe zum Lied „O, du lieber Augustin“³⁵. In den abschließend formulierten Problemen konstatiert Stroh, dass „Probleme Jugendlicher, jugendliche Alltags-Erfahrungen und -Erlebnisse [...] viel zu differenziert [seien], um rein musikalisch abhandelbar zu sein.“³⁶ Weiterhin sei die Verarbeitung nicht musikspezifischer Erlebnisse mit musikspezifischen Mitteln „einfach und naheliegend“, die Umkehrung jedoch schwer umsetzbar.³⁷ Dies sei jedoch nicht zwingend notwendig, ermögliche doch der Einsatz musikalischer Mittel bei dem Übergang von der Aneignung zur Verarbeitung von Erlebnissen mittels des szenischen Spiels ebenso den Erwerb von „Erfahrungen im (außerschulischen) Umgang mit Musik“; die Beschränkung auf den „sinnlichen Reiz musikalischer Elemente“ während der den Schellerschen Dreischritt abschließenden Veröffentlichungsphase hingegen scheint nach Stroh nicht im Sinne Schellers zu sein.³⁸ Abschließend benennt Stroh die Lücken der Beobachtung und weist u. a. auf die Frage des Zusammenhangs von „sichtbaren menschlichen Handlungen, musikalischen Tätigkeiten und der Entwicklung der Schülerpersönlichkeit“, also in letzter Instanz auf die Frage der Beobachtbarkeit des Erfahrungserwerbs im erfahrungsorientierten Musikunterricht hin.³⁹

Insgesamt werden also nach den Ideen des szenischen Spiels (1982) nun die Prinzipien des erfahrungsorientierten Unterrichts auf den Musikunterricht projiziert. Für die weitere Entwicklung bedeutend ist außerdem dieser abschließende Befund: Auch bei der Verarbeitung von musikalischen Erlebnissen mit musikspezifischen Mitteln spiele die Musik eine wichtige Rolle, da ein erfahrungsbezogener Musikunterricht den Schülern durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen die Gelegenheit gebe, die grundsätzlich vorhandene musikalische Motiviertheit zur Entfaltung zu bringen.⁴⁰

Im gleichen Jahr plädiert Ingo Scheller für die unterrichtliche Erarbeitung von Dramentexten mittels szenischer Interpretation, seien diese schließlich „bei einer Lektüre nicht oder nur sehr abstrakt zu verstehen, werden sie nicht vom Leser in die Vorstellung inszeniert.“⁴¹ Zum Verständnis der sprachlichen Äußerungen der *dramatis personae* und den zugrundeliegenden Einstellungen könne beispielsweise die in diesem Beitrag angeführte Einfühlungstechnik Stanislawskis beitragen.⁴² Es folgen beispielhafte Erläuterungen zur Erarbeitung der ersten Begegnung Fausts mit Margarete in Goethes *Faust* sowie eine Definition der szenischen Interpretation (s. Kapitel 3.1.1, S. 23). Als Voraussetzungen für diesen Prozess nennt Scheller abschließend die Einfühlung im Sinne Stanislawskis, die Verfremdung im Sinne Brechts, eine adäquate und auch den Interpreten in den Blick nehmende Rezeptionshaltung sowie die Durchführung in der Gruppe.⁴³

³⁵In einer späteren Publikation Strohs (vgl. S. 16 dieser Arbeit) wird diese Unterrichtseinheit detaillierter dargestellt, vgl. Stroh: *Szenische Interpretation von Musik* (wie Anm. 9, S. 3).

³⁶Ders.: *Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht* (wie Anm. 32, S. 9), S. 150.

³⁷Vgl. ebd., S. 150 f., 152.

³⁸Ebd., S. 152.

³⁹Ebd., S. 159.

⁴⁰Vgl. ebd., S. 155 f.

⁴¹Ingo Scheller: *Szenische Interpretation von Dramentexten*, in: *Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven*, hrsg. v. Georg Stöltzel (Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984 Teil 1: Germanistische Sprachwissenschaft, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur), Berlin 1985, S. 442–453, hier S. 444.

⁴²Vgl. ebd., S. 443 f.

⁴³Vgl. ebd., S. 450 ff.

In der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft erscheint 1986 ein ebenfalls von Ingo Scheller verfasster Artikel zum Szenischen Spiel, welcher „Spiel und Theater als Selbstdarstellung im Alltag“ sowie das Szenische Spiel in der Schule behandelt. Eingangs konstatiert Scheller, dass sich die zunehmende Etablierung neuer Spiel- und Theaterformen nicht in der Unterrichtspraxis wieder- spiegeln, sondern stattdessen eine „Entsinnlichung‘ schulischen Lernens“ stattfände:

Offensichtlich soll aus dem Unterrichtsprozeß herausgehalten werden, was im Sinne seiner zweck- rationalen Organisation und Kontrolle dysfunktional zu werden droht, nämlich die Einbeziehung der Körperlichkeit der Schüler und ihrer konkreten sinnlichen Beziehungen zueinander.⁴⁴

Sozusagen als Positivfolie plädiert Scheller im Anschluss für eine Integration der Prinzipien des Szenischen Spiels in den schulischen Unterricht und stellt ein Konzept aus den drei Hauptbe- standteilen *Einführung, Reflexion und Verfremdung* sowie *Selbstverständigung in der Gruppe* vor, das die Haltungen der Spieler, sprich: der Schüler, in den Mittelpunkt der Betrachtun- gen stellt. Der Artikel schließt mit einschlägigen Hinweisen zu szenischen Spielformen, darunter Pantomime, Standbilder und Sprechübungen.

Die in den Beiträgen Wolfgang Martin Strohs der Jahre 1982 und 1985 erläuterte Verwendung des Szenischen Spiels bzw. der Prinzipien des erfahrungsorientierten Unterrichts Schellers wird in einem gemeinsam mit Ralf Nebhuth verfassten Beitrag von 1990 ergänzt um den Begriff der Szenischen Interpretation, der hier erstmals zur Sprache kommt. Die szenische Interpretati- on von Opern wird hier dargestellt als „Anwendung einer Reihe von Methoden des szenischen Spiels auf den Lerngegenstand ‚Oper‘“, welcher „ganzheitlich“, d. h. unter Berücksichtigung des „Anspruch[s] der Gattung und der Intention aller, die an der Produktion von Opern beteiligt sind“,⁴⁵ zu erarbeiten sei. Verwirklicht werde dieser Anspruch durch die Gemeinsamkeit der Theatertheorien Brechts, Boals und Stanislawskis, auf die sich auch Scheller in seinen Plädoyers für das Szenische Spiel als Lernform berufe. Neu ist hierbei, dass nun der Unterrichtsgegen- stand nicht mehr einen direkten Lebensweltbezug zu den Schülern aufweise, sondern selbst bereits „angeeignete Wirklichkeit“ sei – damit ist ein Kriterium für die im späteren Verlauf die- ser Arbeit erfolgende Unterscheidung zwischen szenischem Spiel und szenischer Interpretation gegeben. Im Anschluss werden Planung und Durchführung einer solchen szenischen Interpreta- tion als jeweils dreischrittiges Verfahren vorgestellt und mit konkreten Handlungsweisen sowie bildlichen Darstellungen versehen. Schließlich werden noch fünf in die szenische Interpretation integrierte Ziele der Operndidaktik aufgeführt, darunter die „kritische Erkundung der Institutio- n ‚Oper‘“, verbunden mit dem Ziel, „die Schüler/innen letztendlich anzuregen, es doch (noch) einmal mit einem Opernbesuch zu versuchen“.⁴⁶ Es folgen erste Publikationen unter dem Titel „Szenische Interpretation von Opern“, die die Vorgehensweise vor dem Hintergrund des erfah- rungsorientierten Unterrichts erläutert und konkrete Materialien zur szenischen Interpretation einer konkreten Oper gereicht werden. Es sind dies *Carmen* (1990), *Die Hochzeit des Figaro* (1992) und *Wozzeck* (1994); letztgenannte Publikation enthält mit dem Kapitel „Methoden und

⁴⁴Ingo Scheller: Szenisches Spiel, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Dieter Lenzen, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, hrsg. v. Hans-Dieter Haller und Hilbert Meyer, Stuttgart 1986, S. 201–210, hier S. 202.

⁴⁵Ralf Nebhuth/Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation von Opern – Wieder eine neue Operndidaktik?, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 28–34, URL: http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische_Interpretation_Band1.pdf (besucht am 30.09.2017), hier S. 28.

⁴⁶Ebd., S. 32.

durchführungspraktische Hinweise“ eine systematische Darstellung der Methoden, die an den 2001 erschienenen Methodenkatalog erinnert.⁴⁷ Die „erste szenische Interpretation mit Musik überhaupt“ allerdings wird bereits 1986 im Rahmen der unveröffentlichten Examensarbeit von Christiane Gräber mit dem Titel „Lernprozesse aufgrund szenischer und musikalischer Arrangements bei szenischer Interpretation von Brechts Dreigroschenoper“ vollzogen.⁴⁸

In ähnlicher Weise erörtert Ingo Scheller in zwei Praxisbeiträgen 1995 und 1996 seine Auffassung von der Szenischen Interpretation von Dramentexten. Ersterer, erschienen in der Fachzeitschrift *Deutschunterricht*, illustriert konkrete Handlungsweisen am Beispiel von Georg Büchners *Leonce und Lena* und beschreibt das verfolgte Ziel so, dass die Schüler „den Lebenszusammenhang und die Haltungen und Handlungen der im Text entworfenen Figuren [erkunden und analysieren], indem sie sich in diese einfühlen, in den vorgegebenen Rollen und Situationen agieren und die dabei entstehenden Szenen deuten.“⁴⁹ Überhaupt können, so Scheller, Dramentexte nur verstanden werden, „wenn sie in Szene gesetzt werden“, sei es in der individuellen Vorstellung oder in einer Gruppe im Rahmen schulischen (Deutsch)Unterrichts.⁵⁰ Auch ein Jahr später, in einem Themenheft zur Szenischen Interpretation der Zeitschrift *Praxis Deutsch*, erläutert Scheller losgelöst von einem beispielhaften Modell Ideen und Ziele der Szenischen Interpretation, die

versucht, mit Mitteln des szenischen Spiels einen Prozeß in Gang zu bringen und zu intensivieren, in dem Schüler und Schülerinnen bei der Auseinandersetzung mit den im Text gestalteten fremden Lebensentwürfen, Handlungsmustern und Szenen eigene Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensmuster entdecken können.⁵¹

Der Text enthält außerdem Hinweise zu Rahmenbedingungen und der Lehrerrolle bei der szenischen Interpretation.

1998 folgt die mittlerweile in fünfter Auflage vorliegende Erstausgabe von Ingo Schellers Praxishandbuch zum szenischen Spiel, das dort als Lernform mit all seinen Verfahren begründet wird, bevor umfassend die wichtigsten sog. *szenischen Handlungen* (Erkunden, Einfühlen, Reflektieren und Verändern) beschrieben werden. Anschließend wird die Lernform der Szenischen Interpretation an drei Themenbereichen erläutert (eigene Haltungen und Erlebnisse, Lebenszusammenhänge wie z. B. Biographien und Texte, Bilder und Filme), bevor komplexere Themenfelder erschlossen werden (z. B. Jugend und Gewalt, Alltag im Dritten Reich). Auffällig ist, dass vor allem sogenannte „soziale Dramen“, also „soziale Probleme, Auseinandersetzungen und Krisen in

⁴⁷Vgl. Ralf Nebhuth/Wolfgang Martin Stroh: *Szenische Interpretation von Opern: Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Oldenburg 1990; Rainer Brinkmann: *Szenische Interpretation von Opern: Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Oldenburg 1992; zur Methodenübersicht vgl. Wolfgang Martin Stroh: *Szenische Interpretation von Opern: Wozzeck. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Auf der Grundlage einer „Woyzeck“-Konzeption von Ingo Scheller weiterentwickelt von Rainer Brinkmann, Markus Kosuch, Ralf Nebhuth und Wolfgang Martin Stroh, Oldenburg 1994, S. 76–88; Rainer O. Brinkmann/Markus Kosuch/Wolfgang Martin Stroh: *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, 1. Aufl., Handorf 2001.

⁴⁸Vgl. Wolfgang Martin Stroh: *Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 8, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2017, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/3019/1/BIS-Schriftenreihe-Band-8-Materialien.pdf> (besucht am 30.09.2017), S. 65.

⁴⁹Ingo Scheller: Szenische Interpretation von Dramentexten. „Die Substanz ist das ‚an sich‘, das bin ich“, in: *Deutschunterricht* 48.4 (1995), S. 170–179, hier S. 179.

⁵⁰Ebd., S. 172.

⁵¹Ingo Scheller: Szenische Interpretation, in: *Praxis Deutsch* 23.136 (1996), S. 22–32, hier S. 22.

vielfältigen Brechungen und aus unterschiedlichen Perspektiven“⁵² auch aus Alltagssituationen erschlossen werden.

In einem Beitrag aus dem Jahr 1999 erläutert Wolfgang Martin Stroh vor dem Hintergrund des damaligen musikpädagogischen Paradigmenwechsels die Prinzipien der szenischen Interpretation als „tätigkeitspsychologisch fundierte Handlungsorientierung“.⁵³ Der Paradigmenwechsel bestehe, so Stroh, in der Umorientierung in Bezug auf die Aneignung musikalischer Inhalte, die nicht an sich, sondern erst im Umgang mit Musik erarbeitet und letztendlich verarbeitet werden können.⁵⁴ Jener neuausgerichtete, handlungsorientierte Umgang mit Musik wird in einem Dreischritt entfaltet, indem erstens der Handlungsbegriff mittels zehn Thesen der Psychologie musikalischer Tätigkeit⁵⁵ erläutert, zweitens der bisherige Begriff einer handlungsorientierten Idee des Verstehens von Musik⁵⁶ mit Blick auf besagten Paradigmenwechsel hinterfragt und drittens die Handlungsorientierung der Szenischen Interpretation von Musik unter tätigkeitspsychologischen Aspekten untersucht wird. Diese Gedanken sollen im weiteren Verlauf bei der Betrachtung der Aneignung von Wirklichkeit durch Musik als didaktisches Prinzip der Szenischen Interpretation (s. Kapitel 4.2.2, S. 48) Beachtung finden.

Der erstmals 2001 erschienene Methoden katalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater sammelt und systematisiert die verwendeten Methoden des szenischen Spiels bzw. bereits veröffentlichter szenischer Interpretationen einzelner Opern derart, dass diese dem idealtypischen Ablauf des Fünf-Phasen-Modells entsprechend geordnet und kommentiert sind. Das Vorwort dient in späteren Publikationen, etwa der Dissertation Markus Kosuchs, zur Definition der Szenischen Interpretation von Musiktheater (s. Anm. 66, S. 15 und Anm. 110, S. 25), weshalb dieser Methoden katalog den Wert einer bloßen Methodensammlung zu übersteigen scheint.

In einem Basisartikel zur Szenischen Interpretation geht Rainer O. Brinkmann auf Geschichte, Struktur, Grundlagen und Ziele derselben ein. So ist beispielsweise die von Wolfgang Martin Stroh und Ingo Scheller gemeinsam im Rahmen eines Examensprojekts von Christiane Gräber (1986) mit Studierenden realisierte szenische Interpretation der Dreigroschenoper als erste ihrer Art zu nennen, die Musiktheater in den Blick nimmt und, beispielsweise erkennbar an der szenischen Arbeit mit dem Textbuch, stärker an Schellers Idee der szenischen Interpretation von Dramentexten orientiert ist.⁵⁷ Weiterhin nennt Brinkmann Herausforderungen, denen sich die Konzeptentwicklung stellen musste, wie die erhöhten Anforderungen an Lehrer in der Rolle des Spielleiters, die Leistungsbewertung, sowie „die zeitliche Struktur, hohe Klassenfrequenzen

⁵²Ingo Scheller: *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin 1998, S. 14 f., 24.

⁵³Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 46.

⁵⁴Vgl. ebd., S. 43.

⁵⁵Vgl. Stroh: *Psychologie musikalischer Tätigkeit* (wie Anm. 30, S. 9).

⁵⁶Vgl. Hermann Rauhe/Hans-Peter Reinecke/Wilfried Ribke: *Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München 1975.

⁵⁷Vgl. Brinkmann: *Szenische Interpretation von Musiktheater* (wie Anm. 10, S. 4), S. 50 f.; Zu Informationen zur zugehörigen Examensarbeit Christine Gräbers s. Stroh: *Materialien zur Evaluation* (wie Anm. 48, S. 12), S. 65; Schellers Beteiligung an Szenischen Interpretationen von Musiktheater stellt in der weiteren Entwicklung eine Ausnahme dar, beteiligt er sich doch aufgrund des Interesses an der literarischen Vorlage lediglich bei einem weiteren Projekt zu Alban Bergs *Wozzeck*, vgl. Ingo Scheller: *Szenische Interpretation von Musiktheater. Ein paar Anmerkungen zu einer Tagung*, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater* (2017), S. 14–16, hier S. 14.

[und die] Körperfeindlichkeit der Schule [...].“⁵⁸ Der Beitrag dokumentiert weiterhin das Fünf-Phasen-Modell als einheitliche Idealstruktur sowie Anwendungen der Psychologie musikalischer Tätigkeit Wolfgang Martin Strohs am Beispiel von Standbildern und schildert abschließend die institutionelle Entwicklung des Konzepts von einer Unterrichtsform allgemeinbildender Schulen zu einem Konzept der Musiktheaterpädagogik an Opernhäusern, der auch Markus Kosuch in seiner Dissertation nachgegangen ist.⁵⁹

Ingo Scheller veröffentlicht 2004 in erster Auflage ein Praxishandbuch zur Szenischen Interpretation, das u. a. Praxisfelder zur Anwendung (Dramentexte, Romane, Kurzgeschichten) anführt und einleitend die Entstehung selbiger in ähnlicher Weise wie in den oben aufgeführten Fachartikeln der 90er Jahre schildert. Besondere Bedeutung komme neben den „theater- und schauspielpädagogische[n], sozio- und psychodramatische[n] Ansätze[n] und Verfahren“ der Aufarbeitung der Lehrstücktheorie Brechts zu, deren Art der Erarbeitung den mit szenischen Mitteln interpretierenden Zugang zu Dramentexten und im weiteren Verlauf auch zu anderen Gattungen maßgeblich beeinflusste.⁶⁰ Scheller gibt einleitend auch einen Überblick über die breite Anwendung der Szenischen Interpretation und nennt in diesem Zuge „Projekte[] an Universitäten, in Lehrerfortbildungen und Ausbildungsseminaren“ sowie nahezu an allen Schulformen in verschiedensten Unterrichtsfächern und außerdem kulturelle Bildung.⁶¹ Ein Blick in einschlägige Datenbanken verrät eine immer breiter gefächerte Verwendung, beispielsweise im altsprachlichen Unterricht oder im Physikunterricht.⁶²

In seiner im gleichen Jahr vorgelegten Dissertation porträtiert Markus Kosuch das Konzept der „Szenischen Interpretation von Musiktheater“, indem er dieses in verschiedene musiktheaterpädagogische Modelle einordnet und vor dem Hintergrund der damaligen Entwicklungsgeschichte und des damaligen Forschungsstands theoretisch begründet. So sei die Szenische Interpretation durch den erfahrungsbezogenen Unterricht, die Psychologie musikalischer Tätigkeit und den gemäßigten Konstruktivismus „in dreifacher Hinsicht musikwissenschaftlich fundiert“,⁶³ letzterer wird in einem eigenen Unterkapitel detailliert besprochen. Erstmals wird eine Definition vorgenommen: So sei die Szenische Interpretation von Musiktheater zunächst „ein musiktheaterpädagogisches Konzept, das sich als musikbezogene Weiterentwicklung der Methode des szenischen Spiels nach Ingo Scheller [...] versteht“ und bezeichne außerdem „den theoretischen Hintergrund, der im Methodenkatalog des Instituts für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM) von Brinkmann, Kosuch und Stroh formuliert wird.“⁶⁴ Bemerkenswert ist hier die

⁵⁸Brinkmann: *Szenische Interpretation von Musiktheater* (wie Anm. 10, S. 4), S. 51.

⁵⁹Markus Kosuch: *Szenische Interpretation von Musiktheater: von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik*, Diss., Oldenburg, 2004, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/129/13/kossze04.pdf> (besucht am 30.09.2017).

⁶⁰Vgl. Scheller: *Szenische Interpretation* (wie Anm. 29, S. 8), S. 16 f.

⁶¹Ebd., S. 17 f.

⁶²Zur Erarbeitung altsprachlicher Dramen mittels Szenischer Interpretation s. Günter Laser: *DU bist Latona. Szenische Interpretation am Beispiel von Ovids Metamorphosen*, in: *Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch* 49.5 (2006), S. 24–34; zum Latein- und Griechischunterricht s. Andreas Hensel: *Szenische Interpretation im altsprachlichen Unterricht*, in: *Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch* 52.4 (2009), S. 2–13; Hans-Joachim Glücklich: *Szenische Interpretation – Standfoto – Ikone. Begründungen und Möglichkeiten im Lateinunterricht*, in: *Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch* 52.4 (2009), S. 65–73; zur Verwendung im Physikunterricht s. Jolanda Hermanns/Silke Groß: *Szenische Interpretation im Physikunterricht*, in: *Praxis der Naturwissenschaften - Physik in der Schule* 57.6 (2008), S. 41–47.

⁶³Kosuch: *Szenische Interpretation von Musiktheater* (wie Anm. 59), S. II.

⁶⁴Ders.: *Szenische Interpretation von Musiktheater* (wie Anm. 59), S. 3; die Definition rekurriert auf Schellers

Bezeichnung *musiktheaterpädagogisches Konzept*, die den Fokus der Dissertation auf die Erprobung des Konzepts im Umfeld allgemeiner Opernpädagogik richtet, wie Kosuch es seit 1995 vornahm.⁶⁵ Die theoretische Fundierung im weiteren Verlauf der Arbeit geht über einen Rekurs auf Scheller und die Aufzählung der ersten (als Spielkonzept veröffentlichten) szenischen Interpretationen von Dramen nicht wesentlich über die genannte Definition hinaus, das mit „Das ist Szenische Interpretation“ überschriebene Unterkapitel zitiert lediglich das Vorwort des Methodenkatalogs.⁶⁶

Markus Kosuch veröffentlicht im Folgejahr (2005) außerdem einen Artikel im von Werner Jank herausgegebenen Praxishandbuch *Musikdidaktik*, der die Geschichte, zentrale strukturelle und theoretische Aspekte sowie Anwendungsfelder wie die Kulturerschließung und die Arbeit an Singhaltungen skizziert. Auffällig ist die Benennung der Struktur als Indikator einer szenischen Interpretation nach ISIM, die genau dann vorliege, „wenn zumindest mit Elementen der Einfühlung, der Präsentation (Veröffentlichung) im Rahmen der szenisch-musikalischen Arbeit und der Reflexion gearbeitet wird“, die Verwendung einzelner Methoden des Methodenkatalogs machen noch keine szenische Interpretation aus.⁶⁷

2007 folgt schließlich ein der „Szenischen Interpretation von Musiktheater“ gewidmetes Themenheft der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, welches Christoph Richter mit der Bezifferung von vier „Entwicklungssträngen“ eröffnet, die die Entwicklung des Konzepts vorangetrieben haben und als Leitfaden für die Darstellung der Beiträge des Themenheftes dienen sollen.⁶⁸ Richter nennt zunächst die *Pädagogische Theoriebildung* und meint die Lerntheorien Ingo Schellers, Wolfgang Martin Strohs und den Einbezug des (gemäßigten) Konstruktivismus durch Markus Kosuch. Im ersten von drei Teilen seines Beitrags zu diesem Themenheft sowie in seiner Dissertation beschreibt Kosuch den im Rahmen seiner Tätigkeit an der Stuttgarter Staatsoper entwickelten theoretischen Bezugsrahmen namens „Oper als Erfahrungsraum“, der wesentliche Postulate der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Kersten Reichs einbezieht und auf die in Kapitel 4.3 (S. 51) Bezug genommen wird.⁶⁹

Als zweiter Entwicklungsstrang wird die *Ausweitung auf absolute Musik* genannt, verwirklicht durch Wolfgang Martin Strohs einschlägigen Beitrag im Themenheft. Dieser stellt zu Beginn und auf Grundlage eigener Unterrichtspraxis bzw. der Ingo Schellers an Haupt- und Sonderschulen⁷⁰ die These auf, dass die von der Musik ausgelösten und für die intendierte Konstruktion von Bedeutung ausschlaggebenden Emotionen ausschließlich von musikalischen Parametern ausgelöst

Handbuch zum Szenischen Spiel sowie den Methodenkatalog, vgl. Scheller: Handbuch Szenisches Spiel (wie Anm. 52, S. 13); Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3).

⁶⁵Vgl. Kosuch: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 5, 9.

⁶⁶Vgl. ders.: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 10; Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (1. Aufl.) (wie Anm. 47, S. 12), S. 7 f. (Die bei Kosuch fehlende Seitenangabe wurde hier ergänzt.)

⁶⁷Markus Kosuch: Szenische Interpretation von Musik, in: *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. v. Werner Jank, 1. Aufl., Berlin 2005, S. 177–184, hier S. 185 f.

⁶⁸Christoph Richter: Editorial, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2017), S. 1.

⁶⁹Vgl. Markus Kosuch: Die Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I-III, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 11–30, hier S. 11–16; vgl. a. ders.: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 67, 207.

⁷⁰Vgl. Scheller/Schumacher: Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule (wie Anm. 26, S. 8); Bartels/Koetter/Loose/Scheller: Das Szenische Spiel als Lernform in der Sonderschule (wie Anm. 28, S. 8).

werden und folglich nichts einer szenischen Interpretation absoluter Musik widerspreche.⁷¹ Die anschließend beispielhaft illustrierte Konstruktion eines Spielkonzepts bestehe ferner aus den drei wesentlichen Faktoren „Bedeutung der Musik für die Schüler/innen, Kernidee des Spielkonzepts und musikalisches Hauptziel des Spielkonzepts“ sowie sogenannten „Katalysatoren“; also nicht-musikalischen Inhalten, die musikalische (Interpretations-)Prozesse befördern, selbst aber nicht ein verarbeiteter Teil dieses Prozesses sind, wie beispielsweise Bilder oder Gedichte.⁷² Es folgt ein Postulat zum Ziel des schulischen Musikunterrichts, in dem idealerweise „aktiv, selbstbestimmt, bewusst und sozial verträglich“ mit Musik umgegangen wird: „[M]usikalische Bildung ist die Fähigkeit eines Menschen, sich Lebenswirklichkeit mittels Musik aneignen zu können und dabei auch zu erkennen, dass und wie Musikstücke selbst eine vergegenständlichte Form angeeigneter Wirklichkeit darstellen.“⁷³ Letzendlich, so Stroh, existiere so etwas wie absolute Musik für Kinder und Jugendliche nicht, sie werde durch die Szenische Interpretation „ent-absolutiert“.⁷⁴ Als dritte von vier Kategorien nennt Christoph Richter die *Anwendung als Opernpädagogik*. Hier ist zum einen der zweite Teil von Markus Kosuchs Beitrag zu nennen, in dem er Ergebnisse seiner Dissertation von 2004 darstellt und die jeweiligen Ziele Szenischer Interpretation von Musiktheater im schulischen bzw. opernpädagogischen Kontext synthetisiert. Es schließt sich ein Beitrag Anne-Kathrin Ostrops an, der das „Drei-Säulen-Modell“ der musiktheaterpädagogischen Arbeit der Komischen Oper Berlin porträtiert, wo Kinderoper, Kinderkonzerte und den Opern und Konzerten der Spielzeit zugehörige Workshops und Projekte angeboten werden.⁷⁵

Als letzter Bereich wird die *Internationalisierung des Konzepts* genannt, dem in diesem Heft der dritte Teil von Markus Kosuchs Beitrag zur Praxis der Szenischen Interpretation in anderen Opernhäusern Europas sowie ein Vergleich der jeweiligen Umsetzung am Beispiel Belgiens und Großbritanniens und zwei detaillierte Berichte aus der Arbeit mit der Szenischen Interpretationen im musiktheaterpädagogischen Kontext in Kopenhagen und Århus (Dänemark) gewidmet sind. Daneben wurde der Methodenkatalog (Stand: 2007) ins Englische, Französische, Finnische und Dänische übersetzt.⁷⁶

2007 legt Wolfgang Martin Stroh einen Band in der von Norbert Schläbitz herausgegebenen Reihe *EinFach Musik* vor, der konkrete Materialien und Spielkonzepte zu sieben patchworkartig nutzbaren Bausteinen enthält und in einem ausführlichen Vorwort deren Aufbau sowie Bedingungen auflistet, die für eine Umsetzung im Sinne der Szenischen Interpretation von Musik notwendig seien. Besondere Bedeutung werde hierbei dem Lehrer und seiner Aufgabe zuteil, „ein Setting, gewisse Regeln und Verfahren vorzugeben, die die Schüler in die Lage versetzen, sich selbst Bedeutungen zu erarbeiten, selbst die Musik zu verstehen sich anzueignen“, die einer hier als Negativfolie skizzierten und der Auffassung Strohs nach gängige Praxis darstel-

⁷¹Vgl. Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation absoluter Musik, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 4–10, hier S. 4 f.

⁷²Ebd., S. 5.

⁷³Ebd., S. 7.

⁷⁴Vgl. ebd., S. 4, 10.

⁷⁵Vgl. Kosuch: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung (wie Anm. 69, S. 15), S. 17–20; Anne-Kathrin Ostrop: Musiktheaterpädagogik an der Komischen Oper Berlin, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 31–37.

⁷⁶Vgl. Kosuch: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung (wie Anm. 69, S. 15), S. 20; zur Praxis der Szenischen Interpretation in Dänemark vgl. Susanne Skov: Szenische Interpretation am N. Zahles Seminarium, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 37–41; Lene Juul Langballe: Szenische Interpretation als Methode an der Jyske Opera, Århus, Dänemark, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 42–49.

lenden „Osterhasenpädagogik“ gegenübersteht.⁷⁷ Neu ist in diesem Zusammenhang außerdem die in oben erwähntem Beitrag Strohs angedeutete Erweiterung des Gegenstandsbereiches der Szenischen Interpretation von Musiktheater um absolute Musik sowie eine Art Anleitung zum Erstellen eigener Spielkonzepte zur Verwendung im Unterricht.⁷⁸

Eine ähnliche Materialsammlung erscheint im Folgejahr zur szenischen Interpretation von Dramentexten von Ingo Scheller. Während frühere Publikationen Schellers „Aufschluss über Theorie, Vorgehensweise und szenische Verfahren und [...] Vorschläge für die Arbeit mit Dramen, Romanen und Kurzgeschichten“ enthalten, folgen nun konkrete Unterrichtsmaterialien, beispielsweise in Form von Rollentexten und Bildern, u. a. zu Biographien und inneren Haltungen, welche nur mittelbar aus dem jeweiligen Stück hervorgehen.⁷⁹ Die szenische Interpretation wird hier eröffnend als Ergebnis von Versuchen präsentiert, „Schülern und Schülerinnen erfahrungs- und handlungsbezogene Zugänge zu literarischen Texten zu eröffnen“, wobei die bei Brecht geforderte epische Spielweise in Kombination mit Einfühlungsverfahren und deren Verwendung bei der Entwicklung von szenischen Interpretationen von Dramentexten betont wird.⁸⁰

2010 erscheint der um mögliche Praxisfelder der Szenischen Interpretation sowie um einige Methoden ergänzte Zweitauflage des Methodenkatalogs.⁸¹ Es folgen erste Bände der Online Schriftenreihe, die einschlägige Texte zu verschiedenen Themengebieten bündeln. Hierzu zählen beispielsweise Bände zur Szenischen Interpretation und Musiktheaterpädagogik (2013), der, gemessen an der Zahl der Downloads, am weitesten verbreitete Band zu Szenischer Interpretation in der Grundschule (2015) sowie die szenische Interpretation absoluter Musik (2016).⁸² Als aktuellste Publikationen sind beispielsweise zwei Beiträge Rainer O. Brinkmanns zu nennen, der zum einen in einem englischsprachigen Beitrag die Prinzipien der Szenischen Interpretation (*Dramatic Interpretation of Music*) erläutert und zum anderen gemeinsam mit Burkhard Friedrich Wege zur Erarbeitung von Zwölftonmusik am Beispiel von Schönbergs Orchestervariationen Op. 31 mit den Mitteln der Szenischen Interpretation sowie der Kompositionspädagogik aufzeigt.⁸³ Abschließend sei noch auf die jüngsten Tagungen des ISIM verwiesen: Als Fortführung der Arbeitstagung im November 2016, deren Ergebnisse in einem Sonderband von *Diskussion Musikpädagogik* publiziert wurden und hier an anderer Stelle (Kap. ??, S. ??) zur Sprache kommen, wurde im

⁷⁷Stroh: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 7.

⁷⁸Vgl. ebd., S. 8. Zum Doppelsinn des Konzeptbegriffs vgl. Anm. 137, S. 29.

⁷⁹Ingo Scheller: *Szenische Interpretation von Dramentexten: Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen* (Deutschdidaktik aktuell 29), Baltmannsweiler 2008, S. 1; mit früheren Publikationen sind die einschlägigen Fachartikel zur szenischen Interpretation sowie das Praxishandbuch zum szenischen Spiel der 1990er Jahre gemeint, vgl. ders.: Szenische Interpretation (wie Anm. 51, S. 12); ders.: Szenische Interpretation (wie Anm. 29, S. 8); ders.: Handbuch Szenisches Spiel (wie Anm. 52, S. 13).

⁸⁰Ders.: Szenische Interpretation von Dramentexten (wie Anm. 79), S. 1 f., 6 f.

⁸¹Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3).

⁸²**stroh1c**; *Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 3, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2013, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/1701/1/Band%203%20der%20Reihe%20Szenische%20Interpretation%20von%20Musik%20und%20Theater.pdf> (besucht am 02. 11. 2017); Wolfgang Martin Stroh/Markus Kosuch/Katharina Pfütz/Frauke Theiss: *Szenische Interpretation absoluter Musik* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 5, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2016, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/2652/1/Band%205%20Szenische%20Interpretation%20absoluter%20Musik.pdf> (besucht am 02. 11. 2017).

⁸³Vgl. Rainer O. Brinkmann: *Dramatic Interpretation of Music*, in: *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*, hrsg. v. Oliver Krämer/Isolde Malmberg (European Perspectives on Music Education 6), Innsbruck u. a. 2016, S. 255–270; Burkhard Friedrich/Rainer O. Brinkmann (Hrsg.): *Arnold Schönberg: Variationen Op. 31: Materialien zur Musikvermittlung* (Listening Lab 6), Wien 2017.

November 2017 ein Forschungstag an der Komischen Oper Berlin veranstaltet. Dort wurde in Kleingruppen über die empirisch forschende Beobachtung von Ein- und Ausfühlungsprozessen im Rahmen der Rollenschutzthese unter Verwendung von Videographie, Fragen einer gendersensiblen Szenischen Interpretation, die Spielleiterhaltung bzw. -qualifikation sowie die Szenische Produktion von Musik, also die Nutzbarmachung der Methoden der Szenischen Interpretation für kreative Schöpfungs- und Kompositionsprozesse, diskutiert.

Aktuelle Perspektiven zur Szenischen Interpretation sind in einem 2017 erschienen Sonderband der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* dokumentiert. Dort sind sowohl Aufsätze zum „Nachdenken“, d. h. Überlegungen zur Evaluation im weiteren Sinne enthalten. So sehen Jens Knigge und Anne Niessen ein großes Erkenntnispotenzial in empirischen Forschungsansätzen, benennen allerdings auch die methodologischen Herausforderungen, die empirische Unterrichtsforschung zu einem konkreten musikdidaktischen Konzept birgt.⁸⁴ Wolfgang Martin Stroh, Lars Oberhaus und Jens Knigge präsentieren eine an Spielleiter gerichtete Onlinebefragung, deren Ergebnisse dargestellt und methodisch diskutiert werden.⁸⁵ Im Anschluss schlägt Lars Oberhaus die videographische Analyse im Speziellen vor, um beispielsweise die Rollenschutzthese näher zu erkunden.⁸⁶ Markus Kosuch schlägt als Perspektive den Spielleiter selbst vor, der mit einer forschenden Grundhaltung weitere Perspektiven erschließe.⁸⁷

Es folgen Aufsätze, die sich dem „Weiterdenken“ von Ansätzen zur Weiterentwicklung des Konzepts beschäftigen. Während Martina Krause-Benz die Orientierung an Ideen des Konstruktivismus hinterfragt und die Perspektive des Performativen als legitime Ergänzung vorschlägt,⁸⁸ sieht Christoph Stange in der Bedeutung des Körpers eine Schnittstelle zwischen Szenischer Interpretation und dem Tanztheater, deren Ausleuchtung als eine sinnvolle Erweiterung des Konzepts erscheint.⁸⁹ Zu Weiterentwicklung des Konzept sei Ilka Siedenburg zufolge die Frage hilfreich, inwieweit szenisches Interpretieren Praxis einer gendersensiblen Musikpädagogik sein könne. So könnten beispielsweise Reflexionsverfahren der Szenischen Interpretation hilfreich bei dem Vorhaben sein, Genderfragen „zu reflektieren und zu entdramatisieren.“⁹⁰ Eva Verena Schmid hingegen schlägt vor, in die Diskussion um die Weiterentwicklung des Konzepts auch Perspek-

⁸⁴Vgl. Knigge/Niessen: Empirische Forschung zum Konzept der Szenischen Interpretation von Musik (wie Anm. 2, S. 2), S. 36 f.

⁸⁵Vgl. Stroh/Oberhaus/Knigge: Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis (wie Anm. 12, S. 4).

⁸⁶Vgl. 53 f. Lars Oberhaus: Chaos als Spiel. Videographische Analysen zum Rollenschutz anhand von zwei Spielszenen zu ‚The Rumble‘ (West Side Story) – Bericht über die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Videographische Analyse“, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 52–59.

⁸⁷Markus Kosuch: Der forschende Spielleiter, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 60–68.

⁸⁸Vgl. Martina Krause-Benz: Konstruktivismus als Konzept? Zur Frage nach der Kompatibilität der Szenischen Interpretation von Musik und Theater mit einer konstruktivistisch orientierten Musikdidaktik, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 69–75.

⁸⁹Vgl. Christoph Stange: Einmal Tanztheater und zurück. Zur Bedeutung des Körpers für die Szenische Interpretation von Musik, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 76–86, hier S. 80 f.

⁹⁰Ilka Siedenburg: Szenische Interpretation. Ein Weg zur gendersensiblen Musikpädagogik?, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 87–92, hier S. 87.

tiven des kreativen Hörens einzubringen und benennt die Orientierung an konstruktivistischen Ideen als mögliche Schnittstelle.⁹¹

2.2 Beobachtungen

Eine derart ausführliche Darstellung konzeptioneller Publikationen, wie im vergangenen Kapitel vorgenommen, erlaubt Beobachtungen verschiedenster Art zur Entwicklung der Idee der Szenischen Interpretation. Zu bemerken ist hierbei zunächst, dass die Auswahl der gelisteten Publikationen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, dies jedoch auch nicht zwangsläufig muss. Erstens scheint eine Beschränkung der Publikationen Schellers auf diejenigen, die in den Beiträgen Strohs und anderer Autoren zum Konzept der Szenischen Interpretation Erwähnung finden, ausreichend zu sein. Ein Nachvollzug der Ideen Schellers in seinen Publikationen ist eingangs nicht als Ziel formuliert worden. Zweitens wurden die Publikationen Strohs, Kosuchs, Brinkmanns und anderer bewusst auf *konzeptionelle* Publikationen reduziert, d. h. auf solche, die sich begründend mit Thesen zur Szenischen Interpretation auseinandersetzen. Veröffentlichungen von Unterrichtsmaterialien zur Szenischen Interpretation finden hierbei nur dann Beachtung, wenn Begründungen oder ähnliche theoretische Ausführungen den Spielkonzepten vorangehen.

Tabelle 2.1: Tabellarische Darstellung konzeptioneller Publikationen

Jahr	I. Scheller	W. M. Stroh	ISIM-Autoren	
1979		Kommunikative Tätigkeit		
	Szenisches Spiel als Lernform			
1981	Erfahrungsbezogener Unterricht			
1982	Arbeit an Haltungen	Szenisches Spiel im Musikunterricht		
1984	Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule	Psychologie musikalischer Tätigkeit		
1985		Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht		
1985	Szenische Interpretation von Dramentexten*			
1986	Szenisches Spiel			
1987	Das szenische Spiel als Lernform in der Sonderschule			
1990		Szenische Interpretation von Opern		
		Szenische Interpretation von Opern		
		Szenische Interpretation von Opern: Carmen		
1992				Szenische Interpretation von Opern: Die Hochzeit des Figaro
1994		Szenische Interpretation von Opern: Wozzeck		
1995	Szenische Interpretation von Dramentexten			
1996	Szenische Interpretation			

(Weiter auf der nächsten Seite)

⁹¹Vgl. Eva Verena Schmid: Das kreative Potenzial der Szenischen Interpretation, in: Lars Oberhaus/Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 93–99, hier S. 95 f.

Tabelle 2.1: Tabellarische Darstellung konzeptioneller Publikationen (Fortsetzung)

Jahr	I. Scheller	W. M. Stroh	ISIM-Autoren
1998	Szenisches Spiel (Handbuch)		
1999		„Ich verstehe das, was ich will!“	
2001		Szenische Interpretation von Musiktheater	
		Methodenkatalog	
2003			Szenische Interpretation von Musiktheater
2004	Szenische Interpretation (Handbuch)		Szenische Interpretation von Musiktheater (Diss)
2005			Szenische Interpretation von Musik*
			Die Szenische Interpretation
		Szenische Interpretation von Musik	
2007		Szenische Interpretation absoluter Musik	
		Szenische Interpretation von Musik	
2008	Szenische Interpretation von Dramentexten		
2010		Szenische Interpretation von Musik und Theater	
		Methodenkatalog (2. Aufl.)	
2013			Szenische Interpretation und Musiktheaterpädagogik
2015		Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule	
		Szenische Interpretation absoluter Musik	
2017	DMP S8: Professionalisierung [...] Szenischer Interpretation von Musik und Theater		

In Tabelle 2.1 wurden die untersuchten Publikationen mittels der in den Nachweisen verwendeten Kurztitel nach ihrem Entstehungsjahr sowie in drei Autorenkategorien gruppiert: Ingo Scheller, Wolfgang Martin Stroh sowie die Gruppe sogenannter ISIM-Autoren.⁹² Der Titel und die im vorangegangenen Kapitel dargestellte Kernaussage erlauben eine Gruppierung in fünf Entwicklungsstadien, die grau hervorgehoben sind (Ausnahmen sind mit * gekennzeichnet).

Szenisches Spiel als Lernform: Während das szenische Spiel in Schellers erfahrungsbezogenem Unterricht (1981) als eine unter vielen möglichen Unterrichtsformen aufgelistet wird, spielt selbiges in nachfolgenden Publikationen Schellers und Strohs eine exponierte Rolle. Ersterer präzisiert den Begriff der Haltung (1982), der szenischen Interpretation von Dramentexten (1985) und ergründet das szenische Spiel als Lernform in Haupt- (1984) und Sonderschulen (1987) sowie im Rahmen eines Lexikonartikels (1986). Letzterer wendet die Prinzipien des szenischen Spiels (1982) und des erfahrungsbezogenen Unterrichts (1985) auf musikpädagogische Fragestellungen an. Außerdem befasst sich Stroh mit Musik als Kommunikationsphänomen (1979) sowie mit der Übertragung tätigkeitspsychologischer Befunde auf den Umgang mit Musik (1984).

Szenische Interpretation von Opern: Nach Schellers Publikation aus dem Jahr 1985 zur szenischen Interpretation von Dramentexten veröffentlichen Stroh und Nebhuth 1990 einen Aufsatz zur Szenischen Interpretation von Opern, an die sich auf einzelne Opern spezialisierte und

⁹²Gemeint sind im einzelnen: Ralf Nebhuth, Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Anne-Kathrin Ostrop und Lars Oberhaus.

mit „Begründungen und Unterrichtsmaterialien“ versehene Spielkonzepte anschließen. Auffällig ist die Nähe zur Gattung Oper auch bei der Begründung der Szenischen Interpretation als „integratives didaktisches Konzept“.⁹³ Im selben Zeitraum erörtert Scheller in Praxisbeiträgen der Jahre 1995 und 1996 seine Auffassung der szenischen Interpretation von Dramentexten; außerdem erscheint 1998 ein umfassendes Praxishandbuch zum szenischen Spiel. Hervorzuheben ist außerdem Strohs Beitrag zur tätigkeitspsychologischen Fundierung der szenischen Interpretation (1999).

Szenische Interpretation von Musiktheater: An die Sammlung der Einzelmethoden der ab 1990 veröffentlichten szenischen Interpretationen im Methodenkatalog (2001) unter verändertem Titel schließen sich weitere Publikationen der ISIM-Autoren an, darunter die Dissertation Markus Kosuchs (2004). Im Fokus steht in dieser Zeit vor allem die Übertragung der Prinzipien auf die Musiktheaterpädagogik. Eine Ausnahme bildet Kosuchs Beitrag für die Erstauflage von Janks *Musik-Didaktik*, der (auch in der fünften Auflage von 2013) mit „Szenische Interpretation von Musik“ überschrieben ist. Analog zum Handbuch zum Szenischen Spiel von 1998 veröffentlicht Scheller außerdem ein Praxishandbuch zur szenischen Interpretation.

Szenische Interpretation von Musik: Mit der Veröffentlichung eines Themenheftes von *Diskussion Musikpädagogik* zur Szenischen Interpretation von Musik ist eine Öffnung des Konzepts u. a. zur absoluten Musik erkennbar, der sich beispielsweise Stroh in einem eigenen Beitrag widmet. Scheller hingegen veröffentlicht 2008 eine Materialsammlung zur szenischen Interpretation von Dramentexten.

Szenische Interpretation von Musik und Theater: Die Zweitaufgabe des Methodenkatalogs erscheint 2010 unter dem Titel „Szenische Interpretation von Musik und Theater“, der als Bezeichnung seither für ISIM und die Online Schriftenreihe etabliert ist. Auch der Sonderband S8 (2017) der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* erscheint unter diesem Titel.

Insgesamt ist erkennbar, dass die ideengeschichtliche Verwandtschaft zwischen Scheller und Stroh zu Beginn als eher eng zu bewerten ist, da in eigenen Beiträgen gezielt Schellersche Ideen auf musikpädagogische Fragestellungen übertragen werden. Im weiteren Verlauf manifestieren sich unterschiedliche Auffassungen szenischer Interpretation: Bei Scheller ist diese von Beginn an eng an der Interpretation von Dramentexten orientiert, bei Stroh bzw. dem ISIM weicht die enge Orientierung an der Gattung und Institution Oper einer Öffnung bis hin zu absoluter Musik. Die Frage, wie die Szenische Interpretation zu definieren sei, ist mittels einschlägiger Lexikonartikel und Praxisbeiträge Schellers eindeutiger beantwortet als im Falle der szenischen Interpretation nach ISIM, wie im Folgenden (S. 23) zu erörtern sein wird. Mittels der angestellten Beobachtungen lässt sich jedoch bereits der jüngste Lexikonartikel aus dem Jahr 2005 hinterfragen:

Szenische Interpretation von Musik, insbesondere von Opern und Liedern, ist eine körperorientierte Lernform, die auf I. Scheller zurückgeht⁹⁴ und seit 1982 auf Musik angewendet wird.⁹⁵ Dabei wird

⁹³Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern: Carmen (wie Anm. 47, S. 12), S. 13 ff.; vgl. a. Brinkmann: Szenische Interpretation von Opern: Die Hochzeit des Figaro (wie Anm. 47, S. 12), S. 14 ff.; Alexia Benthaus: *Oper im Unterricht – zwischen Anspruch und Realität: Möglichkeiten und Grenzen eines multidimensionalen Phänomens. Studie zur Didaktik und Methodik des Themengebietes Oper*, Diss., 2001, URL: <https://d-nb.info/963604481/34> (besucht am 30.09.2017), S. 24 f.

⁹⁴Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht (wie Anm. 16, S. 6).

⁹⁵Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht (wie Anm. 22, S. 8).

Musik als eine spezifische Form der Aneignung von Wirklichkeit betrachtet und mittels vielfältiger Methoden, die der professionellen Theaterarbeit entnommen sind, von den Schülern rekonstruiert. [...] Die zentrale lerntheoretische These des Konzepts besagt, dass Schüler, indem sie die „fremde Rolle“ spielen, stets auch sich selbst darstellen. Dadurch ist es möglich, im Musikunterricht Phantasien, Gefühle und Wunschvorstellungen zu thematisieren, die bei einer analytischen Betrachtung oder musikpraktischen Aufführung von Musik nicht zum Vorschein kommen würden.⁹⁶

Mit Blick auf Tabelle 2.1 wird schnell deutlich, dass der Begriff der szenischen Interpretation erst seit 1990 von Stroh verwendet wird, bei Scheller seit 1985. Ferner geht die Szenische Interpretation von „Musik, insbesondere von Opern und Liedern“ gerade nicht auf Ingo Scheller zurück, der die szenische Interpretation bewusst auf Dramentexte ausgerichtet hat. Auch wäre kritisch zu hinterfragen, ob die szenische Interpretation tatsächlich seit 1982 auf Musik angewandt wird: Wenngleich der Unterschied in Kap. 3.1.1 genauer zur Sprache kommen wird, so wurden ab 1982 Ideen des szenischen Spiels auf den Musikunterricht angewandt, nicht der szenischen Interpretation. Vielmehr äußert sich der Bezug zu Scheller vor allem im letztgenannten Ziel, u. a. persönliche Gefühle auch für den Musikunterricht nutzbar zu machen (Kap. 4.1.3, S. 44).

⁹⁶Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/ Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 237–238, hier S. 237.

3

Grundbegriffe und -prinzipien der Szenischen Interpretation

3.1 Begriffsbestimmungen

3.1.1 Szenisches Spiel und Szenische Interpretation

Bereits 1984 finden sich im *Lexikon der Musikpädagogik* erste Hinweise auf eine Verwendung des szenischen Spiels in der Musikdidaktik. Es sei erstens

als versammelnde Form künstlerischer Äußerung und Gestaltung ein fächerübergreifendes Medium der Musikpädagogik. Durch Freisetzung nachgestaltender oder erfinderischer Phantasie wird Szenisches Spiel zur propädeutischen Einübung in das Verstehen der Normen des Theaters.⁹⁷

Szenisches Spiel wird also dargestellt als Medium zur Erschließung theaterspezifischer Inhalte und Tätigkeiten, über genaue Verfahren gibt dieser Wirkungsbereich jedoch keine Auskunft. Zweitens ist von einem Einfluss der Psychologie die Rede, wenn es heißt, das Szenische Spiel werde

als Realsimulation und als problemorientierte Selbstdarstellung in der „Gruppe“ mit dem Ziel von Konfliktlösungen im Sinne eines therapeutischen Handelns betrieben (Rollenspiel, Psychodrama u. a.). Der Musik kann dabei eine subsidiäre Funktion als „kreative“ Selbstäußerung zukommen.⁹⁸

Für das Szenische Spiel gilt hier, dass es nicht als selbstständige Lernform, sondern als Sammelbegriff von in diesem Lexikon nicht genauer konturierten Tätigkeiten zur Erschließung des Komplexes „Theater“, zu gewissermaßen therapeutischen Zwecken oder, wie in einem anderen

⁹⁷Werner Thomas: Szenisches Spiel, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Helmuth Hopf/Walter Heise/Siegfried Helms, Regensburg 1984, S. 287–288, hier S. 288.

⁹⁸Ebd., S. 288.

Artikel beschrieben, zur Förderung (intrinsischer) Motivation verwendet wird.⁹⁹ Ingo Schellers Auffassung des szenischen Spiels als Lernform sowie deren Anverwandlung durch Wolfgang Martin Stroh sind hier noch nicht dokumentiert.

Im Sonderheft „Musik und Szenisches Spiel“ der Zeitschrift *Musik & Bildung* vollziehen Wolfgang Martin Stroh und Ralf Nebhuth eine Trennung zwischen szenischem Spiel und Szenischer Interpretation anhand der Idee der Aneignung von Wirklichkeit. Während das szenische Spiel einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler anstrebe, diene die Szenische Interpretation der Erschließung einer anderen Lebenswirklichkeit, nämlich der der *dramatis personae*. Im Artikel heißt es:

Während die Verknüpfung der Wirklichkeit aus zweiter Hand mit der heutigen Lebenswirklichkeit aufgrund der [...] Kernidee [...] des szenischen *Spiels* geleistet ist, ist das Verstehen der „ersten“ Wirklichkeit in der Wirklichkeit aus zweiter Hand eine der Hauptaufgaben der szenischen *Interpretation*. [...] Die Wirklichkeit aus zweiter Hand rückt sowohl die „erste“, als auch die heutige Lebenswirklichkeit in eine gewisse Distanz, aus der heraus es den Beteiligten möglich ist, anders [...] mit Wirklichkeit umzugehen.¹⁰⁰

Ziel einer szenischen Interpretation dieser „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ sei es, die ursprüngliche „erste“ Wirklichkeit zu ergründen und die Art und Weise der Aneignung nachzuvollziehen. Eine Unterscheidung hinsichtlich der Tätigkeiten ist nicht erkennbar, bedient sich die szenische Interpretation doch der Verfahren „aus dem Repertoire des szenischen Spiels“.¹⁰¹

Im *Neuen Lexikon der Musikpädagogik* erscheint das szenische Spiel im damaligen Diskurs zu „Körper und Musik“, innerhalb einer Darstellung der Methoden des Musikunterrichts im Kontext der anthropozentrischen, integrativen Musikerziehung nach Keller sowie schließlich innerhalb bereichsspezifischer Überlegungen zur Unterrichtsplanung am Beispiel spezieller Verhaltensweisen des „didaktische[n] Reflexionsprozeß[es] für die Liederarbeitung“.¹⁰² Dort ist erstmals ein Artikel zur Szenischen Interpretation verzeichnet, der auch konkrete Verfahren nennt, in dem sich genannte Tendenzen der Orientierung am Körper bzw. am Lied widerspiegeln und der sich allerdings auch vom szenischen Spiel distanziert:

Szenische Interpretation von Musik, insbesondere von Opern und Liedern, ist eine körperorientierte Lernform, die auf Ingo Scheller zurückgeht¹⁰³ Dabei wird Musik als „sozialhistorische Tatsache“, d. h. als eine spezifische Verbindung von Zeitdokument und ästhetischer Formung, betrachtet. [...] Für diese Arbeit [...] ist das szenische Spiel (im Sinne von Bewegungsimprovisation, Rollenspiel zu Musik usw.) oft zu grob. [...] Bevorzugt wird szenische Detailarbeit unter anderem mit Standbildern, Sing-, Sprech- und Geh-Haltungsübungen.¹⁰⁴

⁹⁹Vgl. Otto Schumann: Motivation, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Helmuth Hopf/Walter Heise/Siegfried Helms, Regensburg 1984, S. 173–174, hier S. 174.

¹⁰⁰Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern (wie Anm. 45, S. 11), S. 28 f.

¹⁰¹Vgl. ebd., S. 28, 30.

¹⁰²Vgl. Wolfgang Martin Stroh: Körper und Musik, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil)*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 141–142, hier S. 141; Georg Maas: Methoden des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil)*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 165–169, hier S. 167; Rudolf-Dieter Kraemer: Unterrichtsplanung, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil)*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 283–285, hier S. 284.

¹⁰³Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht (wie Anm. 16, S. 6).

¹⁰⁴Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil)*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 272, hier S. 272.

Ein ähnlich aufgebauter Artikel im darauffolgenden *Lexikon der Musikpädagogik*, in dem das szenische Spiel lediglich im Artikel zur musikalischen Früherziehung aufgeführt ist,¹⁰⁵ variiert die Rolle der Musik; die Formulierung der Aneignung von Wirklichkeit wird wieder aufgegriffen. Allerdings wird der Ursprung der konkreten Tätigkeiten nun in der professionellen Theaterarbeit verortet und das szenische Spiel nicht mehr erwähnt:

Szenische Interpretation von Musik, insbesondere von Opern und Liedern, ist eine körperorientierte Lernform, die auf I. Scheller zurückgeht,¹⁰⁶ und seit 1982 auf Musik angewendet wird.¹⁰⁷ Dabei wird Musik als eine spezifische Form der Aneignung von Wirklichkeit betrachtet und mittels vielfältiger Methoden, die der professionellen Theaterarbeit entnommen sind, von den Schülern rekonstruiert.¹⁰⁸

Eine mögliche Erklärung für diese Tendenz ist die Veröffentlichung der Erstauflage des Methodenkatalogs sowie die Dissertation und weitere Publikationen Markus Kosuchs, die die Szenische Interpretation auch im Kontext der Opernpädagogik betrachten:¹⁰⁹

Besagter Methodenkatalog wirkt im Kontext ebenjener Veröffentlichung als Kompendium und ultimativer Bezugspunkt der Auffassung Szenischer Interpretation. In seiner Dissertation definiert Kosuch beispielsweise das Konzept eingangs lediglich anhand eines Verweises auf den Methodenkatalog, und auch das Unterkapitel namens „Das ist Szenische Interpretation von Theater“ zitiert das Vorwort desselben.¹¹⁰ Weiterhin greift ein ähnliches Unterkapitel zur Frage „Was ist Szenische Interpretation von Musik“ in Kosuchs Beitrag zur Erstauflage des Praxishandbuchs *Musik-Didaktik* im Wesentlichen die Formulierungen des Vorworts des Methodenkatalogs auf.¹¹¹ Das Szenische Spiel ist dort im weiteren Sinne beschrieben als „Bezeichnung für alle Arten der pädagogisch inszenierten Darstellung von Inhalten [...] unter wesentlicher Zuhilfenahme der Elemente des Körper- und Bewegungsausdrucks sowie der Körpersprache.“ Die Gültigkeit eines „engeren Begriffes“ setze zwei Gegebenheiten voraus: Als erste Voraussetzung gelte hier die „Inszenierung, d. h. die pädagogische Intention und Leitung durch eine ProzessorganisatorIn (=SpielleiterIn), wodurch das Spiel [...] eine Lernform ist“, zweitens sei hierfür das „szenische Moment“ bedeutsam, welches „Körperausdruck, Bewegung und Darstellung gleichsam an eine Szene bindet, sie zu einem sinnvollen Ablauf zusammenfügt und auf diese Weise die Lerninhalte hervorbringt.“¹¹² Es entsteht der Eindruck, dass der Spielleiter eine zentrale Rolle einnimmt, ist er doch konstituierend für die Voraussetzung der (pädagogisch motivierten) Inszenierung, durch die die im Unterricht angewandten Verfahren des szenischen Spiels erst als Lernform zu verstehen seien. Der Übergang zur Szenischen Interpretation wird nun durch die Zielsetzung bestimmt:

¹⁰⁵Vgl. Juliane Ribke: Früherziehung, musikalische, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 72–74, hier S. 73.

¹⁰⁶Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht (wie Anm. 16, S. 6).

¹⁰⁷Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht (wie Anm. 22, S. 8).

¹⁰⁸Ders.: Artikel Szenische Interpretation (wie Anm. 96, S. 22), S. 237.

¹⁰⁹Vgl. Kosuch: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 9 f.

¹¹⁰Vgl. ebd., S. 3, 10.

¹¹¹Vgl. Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 67, S. 15), S. 179 f.; Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (1. Aufl.) (wie Anm. 47, S. 12), S. 7 f.; in ähnlicher Weise ist das entsprechende Unterkapitel „Vom szenischen Spiel zur Szenischen Interpretation“ in der aktuellen 5. Auflage des Handbuchs stark an die Neuauflage des Methodenkatalogs angelehnt, vgl. hierzu Markus Kosuch: Szenische Interpretation von Musik, in: *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. v. Werner Jank, 5. Aufl., Berlin 2013, S. 179–186, hier S. 182 f.; Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 8 f.

¹¹²Ders.: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 8.

Szenische Interpretation bedient sich der Mittel des szenischen Spiels zum Zwecke der Aneignung von Musikstücken, Musiktheaterwerken, von Liedern oder alltäglichen Begebenheiten.¹¹³

Die Abgrenzung zu Methoden und Verfahren gleicher Zielsetzung wie z. B. dem darstellenden Spiel oder körperorientierter Rhythmusarbeit wird mit der an anderer Stelle (Kap. 4.3, S. 51) zu erörternden Einbettung in die systemisch-konstruktivistische Pädagogik Kersten Reichs vollzogen. Zwar verwenden die „in der Szenischen Interpretation verwendeten Methoden des szenischen Spiels [...] Verfahren all jener Methoden, [s]ie setzen sie aber zu einem anderen Zweck und letztendlich doch auch mit anderer Akzentuierung ein.“¹¹⁴ In der Erstauflage des Methodenkatalogs wird abschließend zur Unterscheidung von szenischem Spiel und Szenischer Interpretation verdeutlicht, dass von letzterer nicht bereits bei der bloßen Anwendung der aufgeführten Methoden, sondern erst bei entsprechender Anordnung des szenischen Spiels „gemäß den Prinzipien des erfahrungsorientierten Unterrichts in die vier Phasen Einfühlung – Spiel/Improvisation etc. – Ausföhlung – Reflexion eingebettet ist.“ Es folgt ein idealtypischer Ablauf einer szenischen Interpretation unter Verweis auf die jeweils zugehörigen und im Katalog aufgeführten Methoden.¹¹⁵

In seiner 2007 erschienenen Anleitung zur Erstellung eigener Spielkonzepte erweitert Wolfgang Martin Stroh den bisher auf Musiktheater und Lied begrenzten Radius der ursprünglichen Bezugswerke szenischer Interpretationen und geht der Frage nach, wann sich eine bloße Anwendung der im Methodenkatalog aufgeführten Verfahren als Szenische Interpretation bezeichnen ließe:

Wenn das szenische Spielen das Ziel hat und erreicht, dass die Spielenden sich Musik auf eine aktive, selbstbestimmte, bewusste und soziale Art und Weise aneignen – und das heißt „verstehen“ –, dann liegt eine *szenische Interpretation* vor.¹¹⁶

„Aktiv“ meint hier eine Handlungsorientierung, „selbstbestimmt“ eine Schülerorientierung, „bewusst“ eine kritische Reflexion unter Rückgriff auf Vorwissen und Verwendung einer Fachterminologie, zuletzt meint „sozial“ eine aufmerksame Interaktion der Schüler untereinander bei Beachtung vereinbarter Regeln.¹¹⁷ Dies setze vor allem eine adäquat einverlebte Rolle eines „Prozessbegleiters“ seitens des Lehrers voraus. Dieser müsse die nötigen Rahmenbedingungen dafür schaffen, bei denen die Schüler in der Lage sind, „sich selbst Bedeutungen zu erarbeiten“ und nicht den vermeintlich richtigen des Lehrers in der traditionellen Vermittlerrolle entsprechen wollen.¹¹⁸

Unabhängig von der Begriffs- und Praxisentwicklung innerhalb der Musik- bzw. Musiktheaterpädagogik setzt sich auch Ingo Scheller in zahlreichen Publikationen mit dem szenischen Spiel und der Szenischen Interpretation auseinander. Als eine Minimaldefinition im weiteren

¹¹³Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 8.

¹¹⁴Ders.: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 8; an anderer Stelle gibt Wolfgang Martin Stroh den Hinweis, dass die auf diese Weise akzentuierten Methoden nicht zur Einstudierung einer Aufföhrung intendiert seien, dies aber sehr wohl denkbar und auch schon umgesetzt worden wäre, vgl. Helmut Schaarschmidt: *Schulangst. Ein Musical*, Witten 1979; bereits zit. bei Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht (wie Anm. 22, S. 8), S. 15.

¹¹⁵Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (1. Aufl.) (wie Anm. 47, S. 12), S. 60 f.

¹¹⁶Stroh: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 7.

¹¹⁷Vgl. ders.: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 6; vgl. a. Richter: Rezension zu: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 55.

¹¹⁸Vgl. Stroh: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 8.

Sinne könne demnach gelten, Szenisches Spiel sei „Handeln in vorgestellten Situationen.“¹¹⁹ Um sich einem engeren Begriff des szenischen Spiels anzunähern, seien bestimmte Kriterien notwendig: So müsse für die Spieler gelten, dass diese „aus detaillierten Rollen- und Szenenvorstellungen heraus in vorgestellten Situationen handeln“.¹²⁰ Als gewissermaßen tätigkeitsbezogene Indikatoren nennt Scheller hier eine konkrete Vorstellung der Szene und damit der inneren und äußeren Handlungen der Personen sowie des Handlungsortes, ein mögliches Rollengespräch mit dem Spielleiter, Interaktionen mit anderen Spielern und die Möglichkeit einer Reflexion innerhalb der Rolle.¹²¹ Scheller betont demnach die Bedeutung der Rollenübernahme und der Aktion bzw. Interaktion innerhalb der Rolle als notwendige Voraussetzung des szenischen Spiels. An gleicher Stelle erläutert Scheller sein Verständnis des szenischen Spiels als Lernform wie folgt:

Es geht um die Analyse sozialer Prozesse und um das Wiederentdecken, Erleben und Bewusstmachen dessen, was die Spieler bewusst oder unbewusst ausdrücken, [...] um gelebte und ungelebte lustvolle, aggressive, auch asoziale Träume, Wünsche, Gefühle, Lebensentwürfe und Verhaltensweisen, die sie sich in ihrer sozialen Welt angeeignet haben oder die sie vergessen, unterdrücken oder ausgrenzen mussten.¹²²

Losgelöst vom Bezugsgegenstand ist also das Erleben eigener Befindlichkeiten stets ultimativer Bezugspunkt szenischen Spielens, das, als Lernform praktiziert, zuweilen auch über einen gewissen politischen Impetus verfügt.¹²³ In einem einschlägigen Vortrag äußert Ingo Scheller seine Vorstellung der Aufgabe des szenischen Spiels als Lernform: Es sei die

Fähigkeit, Situationen zu inszenieren, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Möglichkeit erhalten, am eigenen Leibe Erfahrungen mit sich und anderen zu machen, die ihnen im Alltag nicht mehr zugänglich sind.¹²⁴

Eine ähnliche Beschreibung findet sich auch in einem der frühen Aufsätze Schellers zum szenischen Spiel als Lernform. Dieses sei, so heißt es dort,

geeignet [...], auch unter den alltäglichen Bedingungen der Schule (und der Universität) körperlich-praktischen Bedürfnissen bei der Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Wirklichkeit und Erfahrung Geltung zu verschaffen.¹²⁵

Hier wird anhand des Dreischritts Aneignung–Verarbeitung–Veröffentlichung deutlich, dass das szenische Spiel von Beginn an als erfahrungsorientierte Lernform im Sinne Schellers (vgl. Kap. 4.1.3, S. 45) intendiert ist.

Den Übergang zur Szenischen Interpretation vollzieht Scheller nun durch den „Prozess, in dem vorgegebene Situationen und Ereignisse in einer Folge von szenischen Handlungen in einer Grup-

¹¹⁹Scheller: Handbuch Szenisches Spiel (wie Anm. 52, S. 13), S. 26.

¹²⁰Ebd., S. 71.

¹²¹Vgl. ebd., S. 71 f.

¹²²Ebd., S. 26 f.

¹²³Vgl. bspw. Angelika Müller/Ingo Scheller: *Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus anderen Kulturen und wir. Das szenische Spiel als Lernform*, Oldenburg 1993; Ingo Scheller: *Deutschland, einig Vaterland? Versuche zum erfahrungsbezogenen Umgang mit den fremden Schwestern, nach einem Weiterbildungsseminar mit Mitteln des szenischen Spiels in Altenburg/DDR eine Woche nach Einführung der Währungsunion*, 7. Aufl. (Vor-Drucke 112/90), Oldenburg 1993.

¹²⁴Ders.: Szenische Lernprozesse. Über die Arbeit an Haltungen mit Mitteln des szenischen Spiels, in: *Kunstringt*, hrsg. v. Angelika Brand/Kirsten Wagner, Oldenburg 1997, S. 77–86, hier S. 86.

¹²⁵Ders.: Das szenische Spiel im Unterricht. Zum Beispiel: <Alte Menschen>, in: *Jahrbuch für Lehrer 6. Ideen und Geschichten*, hrsg. v. Johannes Beck/Heiner Boehncke, Reinbek bei Hamburg 1981, S. 184–194, hier S. 186.

pe rekonstruiert und (neu) gedeutet werden“¹²⁶ und der bei Scheller – das dokumentieren zumindest einschlägige Publikationen, die auch bereits in der Entstehungsgeschichte dargestellt wurden –, zumeist bei Dramentexten Verwendung findet. Daher erscheint auch eine frühere, womöglich die erste in dieser Deutlichkeit formulierte Definition der Szenischen Interpretation Schellers, in diesem Kontext:

Szenische Interpretation ist der Versuch, die in Dramentexten skizzierten sozialen Situationen, die sprachlichen Äußerungen von Figuren als Teil eines sozialhistorisch verortbaren Lebenszusammenhangs zu verstehen. Da der Text in der Regel nur Dialoge und wenig nonverbale Handlungen nennt, müssen diese so konkret wie möglich in sinnlich wahrnehmbare Szenen und Handlungen umgesetzt („inszeniert“) werden, damit sprachliche Äußerungen und Handlungen als Teil und Ausdruck historischer Subjekte und Situationen verstanden werden können [...].¹²⁷

3.1.2 Konzept- und Methodenbegriff in der Musikpädagogik

Ein Blick in einschlägige Publikationen und Lexikonartikel im weiter gefassten Zusammenhang mit der Szenischen Interpretation offenbart einen unterschiedlichen Gebrauch der Begriffe *Methode*, *Konzept* und *Konzeption*. Hierzu einige Beobachtungen: Im Artikel zur Erfahrungserschließenden Musikerziehung im *Lexikon der Musikpädagogik* von Frauke Heß heißt es beispielsweise, dass die „verbreitete Methode der ‚Szenischen Interpretation‘“ auf deren Grundsätzen basiere; einem Artikel von Georg Maas zufolge sei dieselbe einzureihen in „theaterpädagogische Methoden [...] in neueren Ansätzen zur Didaktik des Musiktheaters“.¹²⁸ An gleicher Stelle ist zur Begriffsbestimmung vermerkt, dass *Methode* gemeinhin im Sinne „planvolle[r] Handlungen bzw. alternative[r] Handlungsmöglichkeiten der Lehrperson [...], die auf ein Ziel gerichtet sind, sich auf einen festgelegten Inhalt beziehen und als Lernhilfen in einer bestimmten Situation fungieren“ gebraucht wird, wenn auch in inkonsequenter Art und Weise. Verbreitet seien außerdem die Unterteilung u. a. in Methodenkonzeptionen und Artikulationsschemata.¹²⁹ Auf eine solche Unterteilung deutet auch die Verortung des Artikels von Markus Kosuch zur Szenischen Interpretation im Handbuch zur *Musik-Didaktik* hin, wo dieser im Kapitel „Methodenkonzepte“ verzeichnet ist.¹³⁰

Die in Kapitel 2 aufgeführten konzeptionellen Publikationen dokumentieren weitgehend die Verwendung des Begriffs „Konzept“: So sei die Szenische Interpretation beispielsweise ein „ganzheitliches‘ operndidaktisches Konzept“,¹³¹ das ein „breites Methodenrepertoire [...] bereitstellt“¹³²

¹²⁶Scheller: Handbuch Szenisches Spiel (wie Anm. 52, S. 13), S. 147.

¹²⁷Ders.: Szenische Interpretation von Dramentexten (wie Anm. 41, S. 10), S. 450.

¹²⁸Frauke Heß: Erfahrungserschließende Musikerziehung, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 56–57, hier S. 57; Maas: Methoden des Musikunterrichts (historische) (wie Anm. 5, S. 3), S. 154.

¹²⁹Weitere Bereiche sind: Sozialformen, Aktionsformen des Lehrens und Urteilsformen, s. Wilfried Fischer: Methoden im Musikunterricht der Primarstufe, in: *Methoden des Musikunterrichts*, hrsg. v. Wolfgang Schmidt-Brunner, Mainz 1982, S. 125–144, hier S. 129; bereits zit. bei Maas: Methoden des Musikunterrichts (historische) (wie Anm. 5, S. 3), S. 149.

¹³⁰Weitere solcher „Methodenkonzepte“ sind das Klassenmusizieren und das Live-Arrangement, vgl. Werner Jank (Hrsg.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5. Aufl., Berlin 2013, S. 27.

¹³¹Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern (wie Anm. 45, S. 11), S. 32.

¹³²Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 46.

und schließlich als „Konzept des *Interpretierens* von Musik und Theater“¹³³ gelte. Auch die Dissertation von Alexia Benthous, die die Szenische Interpretationen in andere „Operndidaktische Positionen“ einreicht, verwendet den Begriff des Konzepts.¹³⁴ Ferner benennt auch die Dissertation Markus Kosuchs in der einleitenden Begriffsklärung die Szenische Interpretation als „Konzept und den theoretischen Hintergrund, der im Methodenkatalog [...] formuliert wird“.¹³⁵ Eine Ausnahme bildet hier ein Beitrag von Rainer O. Brinkmann, der die Szenische Interpretation eingangs als Methode bezeichnet.¹³⁶ Den Doppelsinn des Konzeptbegriffs beschreibt Wolfgang Martin Stroh derart, dass zum einen die Szenische Interpretation ein „didaktisches Konzept“ [sei], das sich der Methoden des szenischen Spiels bedient“ und dass ein Spielkonzept zum anderen als „Spielanleitung, die im Wesentlichen inhaltsbezogene Methoden aneinanderreicht“, zu verstehen sei.¹³⁷

Dahingegen sprechen sich vereinzelte Beiträge für die Verwendung der Bezeichnung *Konzeption* aus: Während Christoph Richter im Editorial des aktuellen Sonderheftes von *Diskussion Musikpädagogik* diese Uneindeutigkeit lediglich andeutet,¹³⁸ ist Martina Krause-Benz im Rekurs auf den einschlägigen Artikel von Thomas Ott eher dem Begriff der Konzeption als ein „unverwechselbares, konsistentes System von begründeten Aussagen über wünschenswerte musikpädagogische Praxis“ zugeneigt, zumal Ott selbst die Szenische Interpretation als Beispiel einer solchen Konzeption nennt:

Eine methodisch reich entfaltete und an vielen Beispielen detailliert dargestellte, wenngleich auf einen begrenzten inhaltlichen Bereich bezogene Konzeption ist die der *Szenischen Interpretation von Werken des Musiktheaters*, bei der die Lerngruppen sich ihren Gegenstand mit Hilfe einer Reihe von theatralischen Verfahren aneignen.¹³⁹

Gleichwohl relativiert Ott diese Einordnung eingangs durch das Zugeständnis, dass man streng genommen diejenigen als solche bezeichneten Konzeptionen separieren müsse, die sich „auf einen bestimmten Arbeitsbereich des [Musikunterrichts] beziehen, sei es, dass sie eine besondere Zielsetzung, eine methodische Leitidee oder eine bestimmte Auswahl von Unterrichtsinhalten ak-

¹³³Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation – Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion. Unveröffentlichter Vortrag vom 06.04.2006 in der Komischen Oper Berlin, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 60–66, URL: http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische_Interpretation_Band1.pdf (besucht am 30.09.2017), hier S. 65.

¹³⁴Vgl. Benthous: Oper im Unterricht (wie Anm. 93, S. 21), S. 29; die Ergebnisse der Dissertation wurden in einem weiteren Beitrag publiziert, der die Szenische Interpretation interessanterweise unter dem Namen Ingo Schellers auflistet, der sich wiederum nachweislich nur an wenigen szenischen Interpretationen von Opern beteiligte und der Erweiterung des Anwendungsgebiets auf Opern von Beginn an skeptisch gegenüberstand, vgl. dies.: Kommentierte Bibliographie zur Operndidaktik, in: *Diskussion Musikpädagogik* 18 (2. Quartal) (2003), S. 52–58, hier S. 55 f.; zu Schellers Haltung zur Szenischen Interpretation von Opern vgl. Scheller: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 57, S. 13).

¹³⁵Kosuch: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 3.

¹³⁶Vgl. Rainer O. Brinkmann: „Unglücksel’ge kleine Nadel“ – Mozart übt Kritik am Adel: „Szenische Interpretation von Opern/Musiktheater“ bringt die Kategorien „Einfühlung“ und „Verfremdung“ in die Diskussion um ästhetische Erziehung ein, in: *Musik und Unterricht* 7.38 (1996), S. 17–22, hier S. 17.

¹³⁷Stroh: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 7, Anm. 1; zum Begriff des Spielkonzepts vgl. auch Kosuch: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 4.

¹³⁸Gemeint ist der in Klammern angefügte Zusatz „(oder der Konzeption?)“, s. Richter: Editorial (wie Anm. 3, S. 2), S. 6.

¹³⁹Thomas Ott: Konzeptionen, musikpädagogische, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 134–137, hier S. 136; zur Definition s. ders.: Konzeptionen, musikpädagogische (wie Anm. 139), S. 134; bereits zit. bei Krause-Benz: Konstruktivismus als Konzept? (wie Anm. 88, S. 18), S. 69.

zentuieren“.¹⁴⁰ Schließlich wird der Begriff des musikpädagogischen Konzepts in diesem Lexikon nicht genannt; mit Ausnahme des in diesem Kontext weniger geeigneten Begriffs des „musikalischen Konzepts“¹⁴¹ findet sich in diesem Lexikon kein weiterer Hinweis zur Begriffsverwendung.

Im Praxishandbuch *Musik-Didaktik* gibt der Herausgeber Hinweise über weitere bisher geleistete Definitionsversuche.¹⁴² Stefan Gies zufolge könne ein Konzept zur Planung und Strukturierung eines Teils des Unterrichts dienen und wirke sich zudem auf die Auswahl und Anwendung der Unterrichtsmethode aus. Allerdings enthalten Konzepte höchstens Aussagen zur Begründung von Teilzielen des Unterrichts. Zur Begründung längerfristiger Unterrichtsentwürfe und deren Zielen bedürfe es einer Konzeption, von der dann die Rede sein könne, „wenn ein Konzept oder ein Bündel von Konzepten als Modell zur Durchdringung der Gesamtheit von Unterrichtsplanung auftritt“. Letztlich könne die Unterscheidung also nicht nach inhaltlichen Kriterien getroffen werden, sondern anhand der Größe der Teilmenge des Unterrichts, die das Konzept bzw. die Konzeption strukturiert und des Umfangs der sich daraus ergebenden Zielbegründungen.¹⁴³ Auch Peter W. Schatt weist im Rückgriff auf Christoph Richter und Sigrid Abel-Struth auf die nicht leicht zu fassende Differenz der beiden Begriffe hin:¹⁴⁴ Sigrid Abel-Struth benennt in ihrem *Grundriss der Musikpädagogik* ein musikpädagogisches Konzept als

Entwürfe für Einzelgebiete praktischer Musikpädagogik mit unterschiedlich präziser Begründung oder „Philosophie“, von Unterrichtsmethodik bis zum theoretischen Ansatz reichend [...] [,] als Ausrichtungs-, Planungs- und Ausführungshilfe musikalischer Lehre [...] durch ein über die einzelne Stunde hinausreichendes System [...].¹⁴⁵

Damit deutet Abel-Struth auf ebenjene „geschlossenen Systeme“ wie das Orffsche Schulwerk hin, die, wie Schatt bemerkt, von Christoph Richter später als Konzeption beschrieben werden. Als Beispiele für Konzepte nennt letztgenannter u. a. die didaktische Interpretation von Musik oder die polyästhetische Musikerziehung nach Roscher, da diese „nicht für Unterrichtszusammenhänge ausgearbeitete Einstellungen, Handlungsweisen oder Gegenstandsempfehlungen anbieten.“¹⁴⁶ Auch wenn eine einheitliche und konsequente Verwendung der Begriffe wünschenswert und notwendig wäre,¹⁴⁷ kann eine solche Begriffsbestimmung an dieser Stelle offensichtlich nicht geleistet werden. Leitend für die weitere Begriffsverwendung sei in diesem Zusammenhang die Verwendung Werner Janks, der die Szenische Interpretation als weder offen, noch geschlossen angelegtes System bezeichnet, das einem „leitenden unterrichtsmethodischen Prinzip“ folge,¹⁴⁸

¹⁴⁰Ott: Konzeptionen, musikpädagogische (wie Anm. 139, S. 29), S. 134.

¹⁴¹Vgl. Klaus-Ernst Behne: Konzepte, musikalische, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 133–134.

¹⁴²Vgl. Jank (Hrsg.): *Musik-Didaktik* (wie Anm. 130, S. 28), S. 26 f.

¹⁴³Zusammengefasst nach: Stefan Gies: *Der Anspruch der Musik als Faktor musikpädagogischer Zielbestimmung* (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule 3), Diss., Essen 1990, S. 166 f.

¹⁴⁴„Zwar sollte mit beiden Begriffen Unterschiedliches benannt werden, das Unterschiedliche wurde jedoch unterschiedlich aufgefasst.“ Vgl. Peter W. Schatt: *Einführung in die Musikpädagogik* (Einführung Erziehungswissenschaft), Darmstadt 2007 (Sonderausgabe 2016), S. 86.

¹⁴⁵Sigrid Abel-Struth: *Grundriss der Musikpädagogik*, 2. Aufl. (1. Aufl. 1985), Mainz 2005, S. 405.

¹⁴⁶Christoph Richter: Vom Nutzen und Benutzen musikpädagogischer Konzeptionen, in: *Diskussion Musikpädagogik 2* (1999), S. 42–50, hier S. 43.

¹⁴⁷Vgl. bspw. Martina Krause: Auf den Begriff gebracht? Perspektiven der musikpädagogischen Forschung für die Genese musikpädagogischer Grundbegriffe, in: *Diskussion Musikpädagogik 49* (1. Quartal) (2011), S. 35–39.

¹⁴⁸Jank (Hrsg.): *Musik-Didaktik* (wie Anm. 130, S. 28), S. 27.

das, im konkreten Fall der Szenischen Interpretation, im Methodenkatalog zu sehen ist.¹⁴⁹

3.2 Arbeitsstruktur

3.2.1 Das Fünf-Phasen-Modell

In vorangegangenen Beobachtungen trat der Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater als wichtiges Referenzwerk in Erscheinung¹⁵⁰ und dokumentiert auch die an dieser Stelle zu beschreibende Systematik einer szenischen Interpretation. Diese ist dort einerseits eingangs beschrieben und wirkt andererseits als gliederndes Moment für die zahlreichen aufgeführten Methoden im Inhaltsverzeichnis. Konstituierend für eine szenische Interpretation sind demnach die folgenden fünf Phasen:¹⁵¹

1. Vorbereitung
2. Einfühlung
3. Szenisch-musikalische Arbeit
4. Ausföhlung
5. Reflexion

Die Gliederung der Methoden wird dadurch vollzogen, dass die einer jeweiligen Phase zugehörigen Methoden in einem jeweils eigenen Kapitel aufgeführt sind. Es zeigt sich eine gewisse Symmetrie: Im Zentrum steht die szenisch-musikalische Arbeit, „in der das erfahrungsorientierte Lernen stattfindet“ und deren Methoden knapp zwei Drittel des Gesamtrepertoires ausmachen. Umrahmt wird diese eingangs von einer sogenannten Einföhlung der Spieler in „Situationen, Gruppen oder Einzelrollen“ sowie einer Ausföhlung, bei der die Spieler die Spielsituation bzw. die Rolle wieder verlassen. Ganz zu Beginn stehen Vorbereitungsmaßnahmen wie rhythmische Warm-Ups, die Rollenverteilung sowie Verkleiden und Schminken, abgeschlossen wird die szenische Interpretation von einer Reflexionsphase, um die „gemachten Erlebnisse [...] zu Lernerfahrungen zu verarbeiten.“¹⁵² Die einzelnen Methoden können phasendurchdringend eingesetzt werden, wie ein beispielhaft heranzuziehendes Spielkonzept Rainer O. Brinkmanns im Methodenkatalog verdeutlicht: Dort werden beispielsweise in der Einföhlung Methoden aus der Vorbereitungsphase verwendet und umgekehrt.¹⁵³ Bei Markus Kosuchs „theoretische[m] Bezugsrahmen“ der „Oper als *Erfahrungsraum*“ nimmt das sogenannte Fünf-Phasen-Modell eine weitere Funktion ein: In einem Artikel beschreibt er, diese strukturiere ebendiesen *Erfahrungsraum* „zeitlich, methodisch und inhaltlich“.¹⁵⁴ Der *Erfahrungsraum* wird hier durchaus räumlich

¹⁴⁹Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3).

¹⁵⁰Markus Kosuch beispielsweise definiert das Konzept der Szenischen Interpretation allein mit Hilfe desselben, vgl. Kosuch: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 3, vgl. a. Anm. 111, S. 25.

¹⁵¹Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 9; ferner sei dieser Ablauf auch konstitutiv für das Konzept der Szenischen Interpretation, vgl. bspw. Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 181 f.

¹⁵²Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 9.

¹⁵³Vgl. ders.: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 64 f.; vgl. a. Kosuch: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 12.

¹⁵⁴Ders.: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung (wie Anm. 69, S. 15), S. 11.

bzw. gegenständlich begriffen und das Fünf-Phasen-Modell narrativ eingekleidet. So werde dieser durch die Vorbereitung geöffnet und bei der Einfühlung betreten; während der szenisch-musikalischen Arbeit bewegen sich die Spieler „kreativ forschend und handelnd“ darin, um dann in der Ausföhlung den Raum zu verlassen und schließlich während der Reflexion diesen bewusst zu betrachten. In dieser letzten Phase würden dann „Erlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet und dem eigenen Verstehen zugänglich gemacht“, was als Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Konzepten ähnlicher Art gelten könne.¹⁵⁵ Im Folgenden sollen die einzelnen Phasen genauere Zuwendung erhalten, wobei der Fokus weniger auf den einzelnen Tätigkeiten, sondern auf den damit verknüpften Zielsetzungen liegen soll:

Vorbereitung Die Vorbereitungsphase lässt sich als eine Sammlung weitgehend selbsterklärender Methoden beschreiben, welche u. a. mittels „Definition eines Raumes, Verteilung der Rollen durch Vergabe von Rollenkarten, [...] Verkleiden und themenbezogene[r] Warm-Ups“ die nötigen Voraussetzungen für die folgenden Phasen schaffen sollen.¹⁵⁶ Anfangs wurden diese Tätigkeiten nicht als eigene Phase deklariert, sondern vielmehr unter dem Schwerpunkt der Rollenvergabe angeführt.¹⁵⁷ Die Beschreibung Rainer O. Brinkmanns, dass manche dieser Tätigkeiten auch in anderen Kontexten Verwendung finden, deutet darauf hin, dass sie nicht den Anspruch erheben, speziell für die Szenische Interpretation entwickelt worden zu sein; ein konkreter Nachweis bleibt indessen aus.¹⁵⁸ Bedeutsam scheint auch der von Markus Kosuch ergänzte Aspekt der „Hinföhrung zum Thema“, der dieser Phase auch eine inhaltliche Relevanz verleiht.¹⁵⁹

(Rollenschutz) Bei einer szenischen Interpretation können Schüler/innen im Schutz einer Rolle Persönliches äußern und sich selbst bewusst machen, was sie ohne diesen Schutz nicht könnten oder nur in schultypisch ritualisierter Form tun würden.

(Rollenspiel) Das Spiel im Schutz der fremden Rolle erfolgt auf persönliche Weise und zeigt, wie die Schüler/in die Rolle und die Situation, in der die Rolle agiert, interpretiert. „Wer eine Rolle [in einer bestimmten Szene spielen will,] [...] montiert eigene Erlebnisse, Einstellungen, Wünsche und Verhaltensmuster in die Rolle, sodass er in der fremden Person eigene Anteile entdecken kann.“¹⁶⁰

Einföhlung Obige Hypothese der Szenischen Interpretation im Allgemeinen steht vielerorts in direktem Bezug mit der Phase der Einföhlung,¹⁶¹ die mitunter als „wichtigste Voraussetzung

¹⁵⁵Vgl. Kosuch: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung (wie Anm. 69, S. 15), S. 11 f.

¹⁵⁶Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 10.

¹⁵⁷Vgl. Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern (wie Anm. 45, S. 11), S. 30.

¹⁵⁸Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 55.

¹⁵⁹Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 186; vgl. a. ders.: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 11.

¹⁶⁰Brinkmann/Ostrop/Kosuch/Stroh: Hypothesen der Szenischen Interpretation (wie Anm. 1, S. 1), S. 18; s. Scheller: Handbuch Szenisches Spiel (wie Anm. 52, S. 13), S. 117. Das im Wortlaut fehlerhaft eingefögte Zitat Schellers wurde hier korrigiert.

¹⁶¹„Durch die Einföhlung in eine fremde Rolle wird ein Rollenschutz aufgebaut.“, s. Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 181; vgl. a. ders.: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung (wie Anm. 69, S. 15), S. 16; ders.: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 12 f.

der szenischen Interpretation“ gilt.¹⁶² Der Vorgang wird häufig mit dem Verb „einfühlen“ umschrieben: So ist das Ziel dieser Phase, dass sich die Schüler „in historische, örtliche, musikalische Situationen und in Rollen“ einfühlen, um so Perspektiven für die sich anschließende szenisch-musikalische Arbeit zu eröffnen.¹⁶³ Erstmals ist von diesem Verfahren in einer Publikation Ralf Nebhuths und Wolfgang Martin Strohs die Rede. So könne sich eine solche Einfühlung durchaus über mehrere Unterrichtsstunden erstrecken mit dem Bestreben, „einen klaren Rollenstandpunkt [zu] entwickeln“ mittels „Verfahren, die von [...] der jeweiligen Oper abhängen“.¹⁶⁴ Die von den Autoren im gleichen Jahr veröffentlichten Unterrichtsmaterialien zur szenischen Interpretation von *Carmen* beschreiben die Einfühlung in Anlehnung an den von Ingo Scheller erläuterten „individualpsychologischen Hintergrund“:

Bei der Einfühlung müssen [...] Erlebnisse, Gefühle, Lebensentwürfe und Handlungsmuster aktiviert und auf die Figuren übertragen werden. [...] Diese subjektiven Anteile sind bei der szenischen Deutung nicht nur Mittel. Sie werden vielmehr dadurch, daß sie durch die im Text vorgegebenen Denk-, Handlungs- und Lebensentwürfe symbolisiert und damit dem Bewußtsein zugänglich gemacht werden, zumindest mittelbar selbst Gegenstand der Interpretation [...].¹⁶⁵

Eine Einfühlung könne demnach als Prozess gedeutet werden, der individuelle Befindlichkeiten der Schüler aktiviert und für die Arbeit mit der einzunehmenden Rolle fruchtbar macht. Die Definition deutet ferner auf den (Dramen-) Text als Bezugspunkt der Interpretation hin, deren Prinzip von den Autoren auf die Interpretation von Opern übertragen wird. Auch Rainer Brinkmann verwendet in seiner Veröffentlichung zur *Hochzeit des Figaro* diese Definition Schellers;¹⁶⁶ in einem späteren Beitrag beschreibt er die Bedeutung der Einfühlung für die Szenische Interpretation: So könne diese vollzogen werden in Rollen („Ver-Wandlung“), in Zeit und Ort („Fremdheit“) in Situationen („Empathie“) und in Musik. Durch erstgenannte können, so Brinkmann, „die ursächlichen Komponenten für die Entstehung“ der jeweiligen Musik erschlossen und erfahren¹⁶⁷ sowie eine „Betrachtung des Werkes aus einer Perspektive von innen“ ermöglicht werden.¹⁶⁸ Wolfgang Martin Stroh fasst das Phänomen weiterhin tätigkeitspsychologisch auf, indem er beschreibt, dass den Schülern durch die Einfühlung die Motive anderer bewusst würden und sie dadurch „erfahren, was es [...] bedeutet, derart motiviert tätig zu sein“.¹⁶⁹ In seiner Dissertation verdeutlicht Markus Kosuch ferner in einem eigenen Unterkapitel, dass eine Einfühlung nicht nur in Musik, sondern auch mittels Musik erfolgen könne. Diese sei im Rekurs auf herangezogene Wege zur Einfühlung Schellers ein „ideales Medium, um Einfühlungsprozesse zu initiieren“.¹⁷⁰ Interessant ist schließlich die transitive Verwendung des Verbs „einfühlen“ beispielsweise im Methodenkatalog: So könne es kollektive oder individuelle Einfühlungen abhängig davon geben, ob eine Gruppe von Schülern oder ein einzelner Schüler „eingefühlt wird“.¹⁷¹

¹⁶²Stroh: Szenische Interpretation von Opern: Wozzeck (wie Anm. 47, S. 12), S. 78.

¹⁶³Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 186.

¹⁶⁴Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern (wie Anm. 45, S. 11), S. 30 f.

¹⁶⁵Ingo Scheller: *Wir machen unsere Inszenierungen selber. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n)*, Bd. 1, Oldenburg 1989, S. 37 f.; bereits zit. bei Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern: Carmen (wie Anm. 47, S. 12), S. 22; s. a. Stroh: Szenische Interpretation von Opern: Wozzeck (wie Anm. 47, S. 12), S. 78.

¹⁶⁶Vgl. Brinkmann: Szenische Interpretation von Opern: Die Hochzeit des Figaro (wie Anm. 47, S. 12), S. 22.

¹⁶⁷Brinkmann: „Unglücksel'ge kleine Nadel“ (wie Anm. 136, S. 29), S. 18.

¹⁶⁸Ders.: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 55 f.

¹⁶⁹Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 47 f.

¹⁷⁰Kosuch: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 20 f.

¹⁷¹Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 18.

Szenisch-musikalische Arbeit und Präsentation Diese Phase steht im Zentrum einer szenischen Interpretation und wird zumeist mittels konkreter Tätigkeiten beschrieben; in Werner Janks *Musik-Didaktik* etwa konturiert Markus Kosuch diese Phase durch die Auflistung jener vier Kategorien, in denen auch die Methoden des Methodenkatalogs untergliedert sind: Arbeit an Haltungen, Bilder, Spielen und Präsentationen.¹⁷²

- Der Begriff der Haltung wird im Methodenkatalog zunächst in Anlehnung an Ingo Schellers Publikation zur Arbeit an Haltungen (s. S. 7) bestimmt: Dieser gehe über die alltagssprachliche Auffassung hinaus und umfasse dabei nicht nur sichtbare Faktoren wie Körperhaltung, Mimik, Gestik und Redeweise, sondern auch „das Zusammenspiel von inneren Vorstellungen, Gefühlen, sozialen und politischen Einstellungen und Interessen und äußeren körperlichen und sprachlichen Ausdrucks- und Handlungsweisen“.¹⁷³ Im Zuge der Erweiterung der Szenischen Interpretation von Musik (und Theater) sind den körperlichen Ausdrucksweisen noch „Hör-, Sing- und (instrumental-musikalische) Spielhaltungen“ hinzugefügt worden, die wahlweise von Schülern und dem Spielleiter vorgegeben werden können. Die Arbeit mit und an Sprech- bzw. Singhaltungen geschieht hierbei unter dem Vorsatz, das Zusammenspiel zwischen Haltung und Musik zu erkunden sowie die Bedeutung des Körpers als Kommunikationsmedium experimentierend zu erleben.¹⁷⁴ Darüber hinaus könne der variierende Umgang mit Haltung an sich als Lernform gelten.¹⁷⁵
- Im Rahmen der Arbeit an und mit verschiedenen Haltungen könne eine bestimmte Anordnung der Spieler als Bild bezeichnet werden, das, gewissermaßen als Momentaufnahme, zum Gegenstand der Betrachtungen werden könne. Zu den drei Typen solcher Bilder zählen Denkmäler, Soziogramme und Standbilder.¹⁷⁶
- Unter der Kategorie des Spielens werden Tätigkeitsfelder des szenischen Spiels subsumiert, die, je nach konkreter Methode, unter Vorgabe eines konkreten Textes, aber auch improvisatorisch sprechend bzw. singend umgesetzt werden. Hierbei wird betont, dass die Tätigkeit selbst im Vordergrund steht und man dadurch nicht auf eine öffentliche Aufführung hinarbeite.¹⁷⁷
- Innerhalb der Arbeitsgruppe ist es vorgesehen, dass End- bzw. Zwischenergebnisse in eigens dafür konzipierten Methoden dargeboten werden. Auf die Idee der Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen rekurrierend sollen dadurch auch die Erlebnisse anderer zugänglich gemacht werden.¹⁷⁸

Durch die Vielfalt dieser Tätigkeiten werde ein Perspektivwechsel erzeugt, durch den, so heißt es an einer Stelle, „die Komplexität eines musiktheatralischen Werkes erahnt, wenn nicht erfasst

¹⁷²Vgl. Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 186; vgl. a. Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 24 f., 33, 40, 51.

¹⁷³Scheller: Arbeit an Haltungen (wie Anm. 18, S. 7), S. 234; bereits zit. bei Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 24; vgl. a. Stroh: Szenische Interpretation von Opern: Wozzeck (wie Anm. 47, S. 12), S. 79.

¹⁷⁴Vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 24 f.

¹⁷⁵Vgl. ebd., S. 33.

¹⁷⁶Vgl. ebd., S. 33.

¹⁷⁷Vgl. ebd., S. 40.

¹⁷⁸Vgl. ebd., S. 51 f.

werden“ könne.¹⁷⁹ An anderer Stelle wird betont, dass das Erproben kompletter Szenen im Sinne einer Vorstellung im Theaterbetrieb nicht das Ziel dieser Arbeit sei. Man erhoffe sich indessen, dass die Schüler „zu charakteristischen Teilen der Oper szenische Phantasie entwickeln“. Auch seien Beobachter denkbar, die aktiv in das Spielgeschehen eingreifen können.¹⁸⁰

Ausführung Die als Kunstwort¹⁸¹ eingeführte Ausführung bildet bei teilweise gleichen Methoden das Gegenstück zur oben beschriebenen Einfühlung und lasse sich beschreiben als Übergangsphase aus der zur szenisch-musikalischen Arbeit eingenommenen Rolle hinaus, um die abschließende Reflexionsphase vorzubereiten.¹⁸² Dabei verlaufe letztere umso effektiver, je ausführlicher die Ausführung vonstatten ginge, da so die Differenz zwischen der eigenen Person und der zuvor eingenommenen Rolle fruchtbarer gemacht werden könne.¹⁸³

Reflexion Die eine szenische Interpretation abschließende Reflexion kann sprachlicher oder nicht-sprachlicher Natur sein und dabei verschiedene Ziele verfolgen, darunter eine Rückmeldung an die Spielleitung, die „Einordnung des Geschehens in den Alltag“ oder die abschließende Bearbeitung problematischer Momente vorheriger Phasen. Vereinzelt könne die Reflexion auch innerhalb der Rolle ohne erneute Einfühlung geschehen.¹⁸⁴ Ferner könne außerdem der Inhalt des Bezugswerk vor dem Hintergrund gemachter Erfahrungen problematisiert werden¹⁸⁵ oder Anknüpfungspunkte zu „musikimmanenter Analyse und [...] Musikgeschichtsunterricht“, beispielsweise durch Heranziehen von Aufsätzen oder Partituren, geschaffen werden.¹⁸⁶ An anderer Stelle weist Wolfgang Martin Stroh außerdem darauf hin, dass die Reflexionsphase nicht zwangsläufig isoliert durchgeführt werden müsse, dies sei vielmehr die Ausnahme. Im Gegenteil zeichnen sich die Verfahren der Szenischen Interpretation durch sogenannte szenische Reflexion aus, welche auch bei den Methoden der szenisch-musikalischen Arbeit vonstatten ginge.¹⁸⁷ Als Phase, in der u. a. Selbst- und Fremdwahrnehmung aufeinandertreffen und Erfahrungslernen im Sinne Ingo Schellers ermöglicht werden könne, komme der Reflexion eine besondere Bedeutung innerhalb des Fünf-Phasen-Modells zu; unabhängig davon, ob Reflexionsprozesse nun als isolierte Phase oder phasendurchdringend realisiert werden.¹⁸⁸

¹⁷⁹Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 55.

¹⁸⁰Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern (wie Anm. 45, S. 11), S. 31.

¹⁸¹Vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 55.

¹⁸²Vgl. Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 186; vgl. a. Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern (wie Anm. 45, S. 11), S. 31; dies.: Szenische Interpretation von Opern: Carmen (wie Anm. 47, S. 12), S. 30; Brinkmann: Szenische Interpretation von Opern: Die Hochzeit des Figaro (wie Anm. 47, S. 12), S. 34 f.

¹⁸³Vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 55; vgl. a. Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 56.

¹⁸⁴Vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 57.

¹⁸⁵Vgl. Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 56.

¹⁸⁶Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern (wie Anm. 45, S. 11), S. 32; vgl. a. Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 186.

¹⁸⁷Vgl. Stroh: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 96 f.; vgl. a. Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern: Carmen (wie Anm. 47, S. 12), S. 30; Brinkmann: Szenische Interpretation von Opern: Die Hochzeit des Figaro (wie Anm. 47, S. 12), S. 34.

¹⁸⁸Vgl. Kosuch: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung (wie Anm. 69, S. 15), S. 11.

3.2.2 Rolle und Funktion des Spielleiters

Bei der Beschreibung des szenischen Spiels bzw. der szenischen Interpretation geht vor allem Ingo Scheller besonders früh auf die Funktion und damit die besonderen Anforderungen an den Lehrer ein, der bei dieser Lernform die Rolle eines Spielleiters einnehme. Ein solcher Spielleiter gelte als „Organisator von Situationen, in denen die Schüler zusammen mit anderen in vorgestellten sozialen Situationen handeln, sich darstellen und ihr Handeln – möglichst auch mit Mitteln des szenischen Spiels – verstehen, begründen und reflektieren können.“¹⁸⁹ Dies werde, so Scheller, eher in szenischer als in argumentativer Tätigkeit verwirklicht; der Spielleiter müsse beispielsweise Einfühlung und Reflexion leiten sowie auch durch Übernahme verschiedener Rollen aktiv in das Spielgeschehen eingreifen. Dies verlange die Fähigkeit, „Handlungssituationen, Handlungen und Haltungen wahrzunehmen, zu deuten, in Gang zu setzen und zu demonstrieren“,¹⁹⁰ was durch die von Scheller als tendenziell „körperfremd“ diagnostizierte Sozialisation von Lehrern in Familie, Schule und Universität erschwert sei. Daraus ergibt sich die Forderung Schellers, bereits im Hochschulkontext eigene Spielerfahrungen zu sammeln und diese für die spätere Tätigkeit als Spielleiter nutzbar zu machen. In einem Praxisbeitrag zur szenischen Interpretation (1996) beschreibt Scheller den Rollenkonflikt von Lehrern als Spielleiter wie folgt:

Sich in der Spielleiter(innen)rolle direkt mit den Schülern zu konfrontieren, spontan Rollen zu übernehmen und Schüler(innen) in ihren Rollen in persönliche Gespräche zu verwickeln, um im nächsten Augenblick wieder die Position des distanzierten Lehrers zu übernehmen, der den Überblick hat und durch klare Arbeitsanweisungen die Richtung der szenischen Interpretation bestimmt, das setzt Erfahrungen, Lust am Spiel und Sensibilität voraus.¹⁹¹

Neben der Setzung inhaltlicher Schwerpunkte verlange die Spielleiterrolle demnach auch, dass Lehrer gewissermaßen von innen und außen in die Spielsituationen eingreifen und dabei verschiedene Rollen einnehmen. Dies setze, so Scheller, „Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus, die Lehrer(innen) nur zum Teil mitbringen.“¹⁹² Im entsprechenden Praxishandbuch zur szenischen Interpretation benennt Scheller zudem die Sicherung von „Verhaltenssicherheit und Schutz“, z. B. durch Festlegen von Regeln oder durch eigenes Verhalten, etwa durch Rollenbezug bei Rückmeldungen zur Wahrung des Rollenschutzes, als zentrale Aufgabe von Spielleitern.¹⁹³ Rückblickend appelliert Scheller in einem Bericht, bei der Fülle an strukturiert vorhandenen Einzelmethoden im Methodenkatalog nicht die Fragen nach dem Inhalt und der Zielsetzung von Interpretationsprozessen aus dem Blick zu verlieren. Dies sei allerdings keinesfalls damit gleichbedeutend, „dass sie damit vorgeben, wie die Teilnehmer(innen) Figuren, Szenen und Musik in ihrer Weise handelnd interpretieren sollen.“¹⁹⁴

Im Kreis der ISIM-Autoren ist es vor allem Markus Kosuch, der sich explizit mit der Rolle des Spielleiters befasst. In seinem Beitrag in Janks Handbuch zur *Musik-Didaktik* beispielsweise heißt es, der Lehrer verstehe sich als „Spielleiter = Prozessgestalter“ und gebe in dieser Rolle

¹⁸⁹Bartels/Koetter/Loose/Scheller: Das Szenische Spiel als Lernform in der Sonderschule (wie Anm. 28, S. 8), S. 40.

¹⁹⁰Ebd., S. 40 f.

¹⁹¹Scheller: Szenische Interpretation (wie Anm. 51, S. 12), S. 30.

¹⁹²Ders.: Szenische Interpretation (wie Anm. 51, S. 12), S. 30; vgl. a. ders.: Szenische Interpretation (wie Anm. 29, S. 8), S. 46.

¹⁹³Vgl. ders.: Szenische Interpretation (wie Anm. 29, S. 8), S. 58 f.

¹⁹⁴Ders.: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 57, S. 13), S. 16.

zwar konkrete Spielregeln, jedoch keine explizite Interpretation oder Inszenierungsidee vor.¹⁹⁵ Kernaufgabe sei vielmehr die Ermöglichung der Reflexion zur Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen, welche sich vor allem in der sogenannten „Inszenierung des Unterrichts“, also dem Aufstellen und Einfordern von Spielregeln sowie der Arbeit in fremden Rollen äußere.¹⁹⁶ In einem Artikel im 2017 veröffentlichten Sonderband von *Diskussion Musikpädagogik* fordert Kosuch zudem eine „professionelle und ressourcenorientierte“ Grundhaltung seitens des Spielleiters.¹⁹⁷ Als professionell könne die Haltung dann gelten, wenn Schüleräußerungen als „relevant für die Arbeit am Gegenstand“ betrachtet werden, während von einer Ressourcenorientiertheit dann die Rede sein könne, wenn der Spielleiter die möglicherweise zunächst unbekannteren „forschenden, explorierenden Arbeitsprozesse“ als solche akzeptiert.¹⁹⁸ Um zu einer solchen Haltung zu gelangen, schlägt Kosuch die Bewusstmachung der individuellen Bedeutung der Arbeit mit der Szenischen Interpretation für den Spielleiter vor und präsentiert hierzu ein fünfstufiges Reflexions- und Analysemodell.¹⁹⁹ Ferner listet er in einem „Ratgeber für Spielleiter“ verschiedene Ratschläge zur Arbeit mit der Szenischen Interpretation auf.²⁰⁰ Abschließend fordert Kosuch, im Zuge der Weiterentwicklung des Konzepts der Szenischen Interpretation das Spielleiterhandeln verstärkt zum Gegenstand der Untersuchungen zu machen. Überhaupt sei die forschende Grundhaltung desselben, die sich auch in Kosuchs Ratgeber niederschlägt, durchaus wörtlich zu nehmen: „Der Unterrichtsforscher im Feld der Szenischen Interpretation ist der Spielleiter selbst.“²⁰¹

¹⁹⁵Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 179.

¹⁹⁶Vgl. ebd., S. 182.

¹⁹⁷Kosuch: Der forschende Spielleiter (wie Anm. 87, S. 18), S. 61.

¹⁹⁸Ebd., S. 61 f.

¹⁹⁹Die Ebenen lauten im einzelnen: Individuelle Ebene, Interaktionsebene, Institutionelle Ebene, Gesellschaftliche Ebene und Universelle Ebene, vgl. ebd., S. 65 f.

²⁰⁰Vgl. ebd., S. 67 f.

²⁰¹Ebd., S. 68.

4

Didaktische Prinzipien

4.1 Erfahrungslernen

(Erfahrungslernen) Die Szenische Interpretation ist ein Konzept des Erfahrungslernens. Dabei werden Erlebnisse beim Spielen sowohl durch spezifische Spielverfahren („szenische Reflexion“) als auch durch eigene Reflexionsphasen zu (Lern-)Erfahrungen verarbeitet. Die Reihenfolge „erst das Spielen, dann das Drüber-Nachdenken“ ist aufgehoben („erweiterter Schnittstellenansatz“).²⁰²

Im zugehörigen Artikel von Frauke Heß im *Lexikon der Musikpädagogik* heißt es zum (ästhetischen) Erfahrungsbegriff, dass diesem in verschiedenen Konzeptionen wie der Erfahrungerschließenden Musikerziehung nach Nykrin eine zentrale Bedeutung zuteilwerde, die Szenische Interpretation findet hier keine Erwähnung.²⁰³ Dennoch verweisen die hier vorangestellte Hypothese und der an gleicher Stelle verzeichnete Lexikonartikel auf eine zentrale Rolle des Erfahrungsbegriffs im Kontext der Szenischen Interpretation.²⁰⁴ Zu hinterfragen sind also genau jene Bezugstheorien Hartmut von Hentigs, Rudolf Nykrins und Ingo Schellers, auf die in konzeptionellen Publikationen zur Szenischen Interpretation rekuriert wird.²⁰⁵

²⁰²Brinkmann/Ostrop/Kosuch/Stroh: Hypothesen der Szenischen Interpretation (wie Anm. 1, S. 1), S. 18.

²⁰³Vgl. Frauke Heß: Erfahrung (ästhetische Erfahrung), in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 54–56, hier S. 54; Heß bemerkt an anderer Stelle, dass die Szenische Interpretation auf den Grundsätzen der Erfahrungerschließenden Musikerziehung basiere, vgl. dies.: Erfahrungerschließende Musikerziehung (wie Anm. 128, S. 28), S. 57.

²⁰⁴Vgl. Stroh: Artikel Szenische Interpretation (wie Anm. 96, S. 22), S. 237.

²⁰⁵Vgl. ders.: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht (wie Anm. 32, S. 9), S. 145 f.; vgl. a. Oberhaus/Stroh: Vorwort (wie Anm. 4, S. 2), S. 9; zur Bedeutung der Erfahrungerschließenden Musikerziehung Nykrins als „Anstoß für die Szenische Interpretation“ vgl. Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 50.

4.1.1 Schule als Erfahrungsraum (H. v. Hentig)

(Lehrerrolle) Die Lehrerin ist „Prozessorganisatorin“ im Sinne Hartmut von Hentigs: „die Lernsituation enthält keinen Belehrer. Der Lehrer soll sie lediglich organisieren [...]“. Im konkreten Unterrichtsgeschehen wechselt er zwischen dieser zentralen Rolle und der des Impulsgebers (insbesondere der Verfremdung/De-Konstruktion, die der Bedeutungskonstruktion dient) und der des differenziert Beobachtenden.²⁰⁶

Im Rahmen der Reihe zur Bielefelder Laborschule veröffentlicht Hartmut von Hentig mit einem eigenen Heft einen „Versuch, über das Verhältnis von Lehren, Lernen und Erfahren“²⁰⁷ und damit seine Idee einer „Schule als Erfahrungsraum“. Diese müsse „ein anstößig unregelmäßiges, wechselhaftes Gemisch sein – von Erfahrung, Belehrung und Handeln“.²⁰⁸ An ein Vorwort sowie eine Definition seines Erfahrungsbegriffes schließen sich Betrachtungen verschiedener „Mittel zur Verbindung von selbsttätigem Lernen und organisierter Belehrung“ an, von denen hier die Lehrerrolle exponiert werden soll. Daneben stehen beispielsweise die Erläuterung seines Verständnisses von „echten“ Lernsituationen, Unterrichtsmitteln oder der Anlage des Schulgebäudes. Aus diesen Ausführungen leitet er anschließend konkrete Forderungen für die Gestaltung von Curricula sowie des Systems Schule ab. Die Idee des Heftes, so scheint es, ist also eine Projektion eines Verständnisses von Erfahrung in der Micro-Ebene auf die Schulgestaltung in der Macro-Ebene.

Der Begriff der Erfahrung sei laut Hentig mühsam zu konturieren, da er „ja gerade etwas bezeichnen will, was sich der Begrifflichkeit entzieht.“ Er löst diese Schwierigkeit, indem er den Begriff in zwei Spannungsfelder einordnet: So erscheine der Erfahrungsbegriff erstens „irgendwo in der Mitte zwischen (sinnlicher) Wahrnehmung und (theoretischer) Vorstellung“ und zweitens „zwischen einmaligem Erlebnis und vielfach – bis zur Gewißheit – bestätigter Wahrnehmung, die dann Einsicht oder Wissen heißt.“²⁰⁹ Der Ursprung von Erfahrungen könne demnach sowohl in einem Sinneseindruck als auch in einer mentalen Repräsentation liegen, die Hentig „Vorstellung“ nennt; anders gesagt: Eine Idee von etwas könne bereits die Grundlage des Erwerbs einer Erfahrung sein, welcher sich dann in einem Akt sich wiederholender Bestätigungen vollziehe. Eine auf diese Weise erworbene Erfahrung grenze sich, so Hentig, von „Illusion und Künstlichkeit [ab], ohne eine vom Menschen unabhängige Wirklichkeit zu behaupten“, d. h. Erfahrungen können intrasubjektiv gültig sein, ohne automatisch für andere gelten zu müssen, sie seien also nur begrenzt objektivierbar.²¹⁰ Mit Blick auf den behavioristischen Lernbegriff (Lernen als Ergebnis

²⁰⁶Brinkmann/Ostrop/Kosuch/Stroh: Hypothesen der Szenischen Interpretation (wie Anm. 1, S. 1), S. 17; s. Hartmut von Hentig: *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule, Oberstufen-Kolleg (Sonderpublikation) 3), Stuttgart 1973, S. 38; s. a. Markus Kosuch: *Szenische Interpretation und Musiktheaterpädagogik* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 2, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2013, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/1489/2/Szenische%20Interpretation%20Band%202.pdf> (besucht am 25.09.2017), S. 18.

²⁰⁷Hentig: *Schule als Erfahrungsraum?* (wie Anm. 206), S. 9.

²⁰⁸Ebd., S. 25.

²⁰⁹Ebd., S. 21.

²¹⁰Ebd., S. 21. Wie in diesem Zusammenhang die Verwendung der Bezeichnung „Wissen“ zu verstehen ist, geht aus den Erörterungen nicht eindeutig hervor. Hier wäre sehr wohl denkbar, dass beispielsweise eine theoretische Vorstellung im Sinne Hentigs durch entsprechende Situationen bestätigt und zu Wissen erweitert wird, welches

zusammengesetzter Einzelakte) und den philosophischen Lernbegriff (Lernen als Veränderung des Bewusstseins) konstatiert Hentig, dass „*beide* Formen des Erfahrungs-Lernens [...] ohne Belehrung durch andere vor sich [gehen]. Als ‚Erfahrung‘ muß man sie selber machen.“²¹¹ Dass das „Machen“ von Erfahrungen folglich ein aktiver Prozess sei, habe allerdings nicht den Widerspruch von Erfahrung und Belehrung zur Folge, im Gegenteil:

Erfahrung wird [...] immer als Gegenbegriff zu „Belehrung“ gebraucht – im vollen Bewußtsein, dass es auch Belehrung gibt, die Erfahrung ist, und umgekehrt [...]. Aber diesen Satz kann man nur sagen, [...] wenn Belehrung und Erfahrung sich prinzipiell unterscheiden.²¹²

Zwar seien Erfahrung und Belehrung nach Hentigs Auffassung voneinander abzugrenzen, allerdings sind auch Belehrungen, wie bereits erwähnt, aus seinem Verständnis eines Erfahrungsraums Schule nicht wegzudenken:

Es geht nicht um eine Alternative: *hier* Erfahrung, Erlebnis, Anschauung, Handeln, Spontaneität, *da* Belehrung, Wissen, Abstraktion, Passivität – sondern um die richtige Folge und Fügung von beiden Funktionen, um ein Abstrahieren, Mitteilbar- und Lehrbarmachen von Erfahrung, um ein Konkretisieren, Prüfen, Anwenden von Lehre.²¹³

Mit Blick auf die oben aufgeführte Hypothese der Szenischen Interpretation von Musik und Theater zeigt sich eine Uneindeutigkeit: Einerseits scheint, wie in der Hypothese dargestellt, der Lehrer keine belehrende Rolle im Lernprozess einzunehmen, andererseits ist das von Hentig postulierte Erfahrungslernen, wie eben dargestellt, ohne belehrende Handlungsmomente des Lehrers nicht denkbar. Klarheit schafft hier ansatzweise die von Hentig konturierte und in vier Paradigmen unterteilte Lehrerrolle: Der Lehrer erscheint hier als „*Vermittler von Informationen* oder *Erkenntnissen und Fertigkeiten*“, als ein „*Organisator von Lernprozessen und Lernsituationen*“, „*ein Modell eines lernenden, handelnden, genießenden, sich selbst bestimmenden Menschen*“ und schließlich auch als „*Freund*“.²¹⁴ Hier wird deutlich, dass die Rolle des Organistors nur eine Facette der Lehrerrolle Hentigs ausmacht und belehrende Momente in der Vermittlerrolle ausgelebt werden können, was wiederum, wie bereits angedeutet, nicht als Widerspruch zu sehen ist. Es scheint nach Hentig vielmehr defizitär, dass Erfahrungen oft theoretisch unreflektiert bleiben bzw. theoretisches Wissen ohne jegliche, seinem Verständnis nach aktiv zu erwerbende, Erfahrung auskommen müsse.²¹⁵ Vor diesem Hintergrund erscheint es zwar logisch, dass in die Hypothese zur Szenischen Interpretation ein das Bild des traditionell belehrenden Lehrers ergänzendes Rollenparadigma aufgenommen wurde, die Art und Weise der Formulierung erweckt jedoch den Eindruck, dass hier die geforderte Balance der einzelnen Rollenparadigmen nicht adaptiert wurde.

dann aber durchaus eine „vom Menschen unabhängige Wirklichkeit“ für sich beanspruchen könnte – möglich ist allerdings, dass eine solche Wirklichkeit nach Hentigs Auffassung überhaupt nicht existiert.

²¹¹Hentig: Schule als Erfahrungsraum? (wie Anm. 206, S. 39), S. 22.

²¹²Ebd., S. 23.

²¹³Ebd., S. 24.

²¹⁴Ebd., S. 36 (Hervorhebungen im Original).

²¹⁵Vgl. ebd., S. 24.

4.1.2 Erfahrungserschließende Musikerziehung (R. Nykrin)

Die musikdidaktische Konzeption der Erfahrungserschließenden Musikerziehung geht auf die gleichnamige Publikation Rudolf Nykrins aus dem Jahr 1978 zurück.²¹⁶ Die Rolle von Erfahrungen im Musikunterricht wird hier auch im Hinblick auf die Entwicklung und Legitimation von Curricula betrachtet, was aus Nykrins Sicht auch aus gesellschaftlichem Interesse heraus und dem Ziel „einer zu Mündigkeit und Mitverantwortung führenden Erziehung“ bedeutsam sei. Diesem Anspruch wird das einleitend als Negativfolie dargestellte Verständnis von Unterricht bisher nicht gerecht, da dieser weder wichtige Erziehungsaufgaben wie beispielsweise die „Ausbildung von sozialem und kommunikativem Verhalten“, noch die Schaffung von Rahmenbedingungen (musikalischen) Lernens wie soziale Akzeptanz leisten könne.²¹⁷ Eine neue Schülerrolle mit den zentralen Merkmalen „Entdecken, [...] Beobachten [...] [und] Mitverantwortung“, durchaus als Mitbestimmungsrecht an unterrichtlichen Inhalten der Lehrer und Schüler zu verstehen, könne dazu beitragen, von Nykrin als defizitär erachteten Tendenzen wie den „Verlust gestaltender und von individuellem Sinn getragener Lernerfahrung“ entgegenzuwirken.²¹⁸ Dabei sei es zu beachten, dass der Fokus auf den Erfahrungsbegriff allein noch nicht innovativ sei. Zwar könne man Erfahrungen hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes, ihres Entstehungskontextes, des individuellen Gestaltungsanteils und der jeweiligen Personenkonstellation zum Zeitpunkt der Entstehung abgrenzen, sich dadurch jedoch nicht den für schulische Erziehungskontexte relevanten Erfahrungen annähern.²¹⁹ Deren Bestimmung sei hier nachvollzogen anhand der Bestimmung der zentralen Kategorien *Erfahrung* und *Handeln* sowie, darauf aufbauend, den grundlegenden Merkmalen erfahrungserschließender Musikerziehung.

Im Rückgriff auf den pragmatischen Erfahrungsbegriff John Deweys definiert Nykrin Erfahrungen als „von einer Person zum individuellen (persönlichen) Handlungs- und Deutungshintergrund *verarbeitete* Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war“²²⁰ und benennt damit das eigene Handeln einer Person als zentrales Kriterium. Ebenfalls im Rekurs auf Dewey benennt Nykrin die Kumulation von Erfahrungen als entscheidendes Kriterium zur Erlangung pädagogischer Relevanz: Nur solche Erfahrungen, die „Initiativen, Wünsche und Ziele für ein weiteres Lernen entstehen lassen“ und Wechselwirkungen zwischen dem Erfahrenden und dem Erfahrenen ermöglichen, seien somit „edukativ sinnvoll“.²²¹ Folglich seien

²¹⁶Zur Bezeichnung als musikdidaktische Konzeption s. Heß: *Erfahrungserschließende Musikerziehung* (wie Anm. 128, S. 28), S. 56; der dort verzeichnete Einfluss des erfahrungsorientierten Unterrichts nach Ingo Scheller irritiert allerdings, erschien die zitierte Zweitausgabe dieses Konzepts schließlich erst 1987 und nicht, wie angegeben, 1978. Auch die Erstausgabe 1981 erschien erst nach Nykrins Publikation. Eher noch scheint ein Einfluss in Hartmut von Hentigs Idee der *Schule als Erfahrungsraum* zu liegen, der, im Gegensatz zum erwähnten Artikel, in Nykrins Schrift – möglicherweise aufgrund seiner Tätigkeit von 1972–1975 im Rahmen des Aufbaus der „Bielefelder Laborschule“ – rege zitiert wird, vgl. bspw. Rudolf Nykrin: *Erfahrungserschließende Musikerziehung: Konzept, Argumente, Bilder* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 4, hrsg. v. Walter Gieseler und Helmuth Hopf), Regensburg 1978, S. 104 f., 180, 211; zur gemeinsamen Tätigkeit Strohs und Nykrins an den Bielefelder Laborschulen vgl. Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 36; Nebhuth/Stroh: *Szenische Interpretation von Opern: Carmen* (wie Anm. 47, S. 12), S. 10; Jank (Hrsg.): *Musik-Didaktik* (wie Anm. 130, S. 28), S. 48; vgl. a. Kurzbiographie Rudolf Nykrin, URL: <http://www.rudolf-nykrin.at/uber-mich/biografie/> (besucht am 23. 11. 2017).

²¹⁷Nykrin: *Erfahrungserschließende Musikerziehung* (wie Anm. 216), S. 11.

²¹⁸Ebd., S. 10 ff.

²¹⁹Vgl. ebd., S. 20 f.

²²⁰Ebd., S. 23 (Hervorhebung im Original).

²²¹Ebd., S. 23 f.

Erfahrungen also dann bedeutend, wenn sie in beschriebener selbsttätiger Art und Weise erworben, d. h. *erschlossen* werden, den Erwerb weiterer Erfahrungen begünstigen und so eine Aneinanderreihung gleichartiger Erfahrungen ermöglichen. In einem zweiten Schritt benennt er das Handeln bzw. die Handlungen einer Person als zweite wichtige Kategorie, zu verstehen als „subjektive Tätigkeit, die in selbstentschiedener, mittel- und folgenbewußter Weise Motive, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer sinngerichteten Einheit wirksam macht“ und sich in Tätigkeiten differenzieren lässt, die entweder auf „(eher) sinnhafter Ebene“ (wie das Hören von Musik), auf „(eher) gedanklich-theoretischer Ebene“ (wie Simulationen oder Planspiele) stattfinden oder solche, die eine Wechselbeziehung mit der Umwelt eingehen (wie das Bemalen einer Wand). Diese Unterteilung ist nicht als Hierarchisierung zu verstehen; vielmehr sei es Aufgabe unterrichtlicher Gestaltung, Situationen zu schaffen, welche die Tätigkeiten aller drei Unterkategorien begünstigen.²²²

Auf dieser Grundlage formuliert Nykrin im Anschluss vier konstituierende Grundfunktionen bzw. Aufgaben musikalischer Erziehung, welche „dem Handeln *Reflexivität, Soziabilität, Instrumentalität und Realität* sichern“ sollen:²²³

1. „Erschließung (Rekonstruktion und Deutung) von lebensgeschichtlich ‚gemachter‘ Erfahrung als der Grundlage aktueller Erfahrung“:

Nykrins Auffassung nach sei ein reflexives Lernen auf der Grundlage eigener, bereits „gemachter“ Erfahrungen nicht ohne weiteres möglich. Vor allem rein ergebnisorientierte Unterrichtsplanungen können, so Nykrin, diesem Anspruch nicht gerecht werden, da die individuelle Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens grundsätzlich ergebnisoffen sei und sich einer Kontrollierbarkeit entziehe. Nykrin spricht sich daher wiederholt gegen von ihm so bezeichnete „zweckrational-geschlossene Unterrichtsentwürfe“ aus und fordert im Gegenzug, dass man „mit den Schülern die Interpretation des Erziehungsgeschehens aufnehmen“ solle.²²⁴ Erst durch Aktivierung vorhandener Erfahrungen und deren Ausrichtung auf den auf diese Weise bestimmten Unterrichtsgegenstand könne ermöglicht werden, dass Schüler die nötige Motivation und Bereitschaft entwickeln, sich auch durch musikalische Aktivität mit diesem auseinanderzusetzen. Vom Lehrer sei daher eine herausfordernde Grundhaltung „evokativer Natur“ notwendig, um einen selbstbewussten Umgang mit der eigenen musikalischen Tätigkeit zu evozieren, die wiederum zu Erfahrendes mit bereits Erfahrenem verknüpfen könne.

2. „Übung in Legitimations- Verständigungsprozessen anlässlich des gemeinsamen musikalischen Lernens“:

Schulische Interaktionsprozesse zum Umgang mit Konflikten und Widersprüchen seien laut Nykrin für den Musikunterricht ebenso bedeutsam wie in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext. Um die aus Nykrins Sicht absolut notwendige „innere“ und „freiwillige“ Zuwendung zu einem Klanggeschehen“ sicherzustellen, sollten Schülerinteressen artikuliert und berücksichtigt werden, die nötigen Verständigungsprozesse allerdings würden zumeist erschwert durch „Machtsituationen“, in denen durch extern herbeigeführte Entscheidungen

²²²Nykrin: Erfahrungserschließende Musikerziehung (wie Anm. 216, S. 41), S. 29 f.

²²³Ebd., S. 130 (Hervorhebung im Original).

²²⁴Ebd., S. 131; zur Kritik an besagten Unterrichtsentwürfen vgl. S. 96–99.

die Selbstwirksamkeit der Schüler gemindert wird, und „Verführungssituationen“, in denen vermeintlich lustvolle Tätigkeiten als Selbstzweck betrieben werden, um besagte Entscheidungsprozesse zu umgehen.²²⁵ Gemäß seines Verständnisses von *Handlung* (s. o.) sei diese Form der Schülerbeteiligung essenziell für die Entwicklung mündigen Verhaltens. Nykrin räumt gleichwohl ein, dass diese Art von Verhalten des Öfteren ungeübt sei und daher Widerwillen seitens der Schüler hervorrufen könne, zumal die schulischen Rahmenbedingungen die geforderte Form von Verständigungsprozessen oft erschwerten.²²⁶

3. „Kompensation und Aufklärung von Erfahrungseinschränkungen in fachwissenschaftlicher und -technologischer Orientierung“:

Die grundlegende Aufgabe musikalischer Erziehung als solcher sei laut Nykrin die Reduzierung alters- und sozialisationsbedingter Defizite musikalischer Erfahrung in handlungsorientierter Art und Weise durch Wissen und Können. Diese Einschränkungen sind unterteilt in Einbußen im Bereich des Hörens von Musik, des Sprechens über Musik sowie der eigenen musikalischen Tätigkeit.²²⁷

4. „Ermöglichung von Handlungsvollzügen. Lehren, Gelerntes zu gebrauchen“:

Erfahrungerschließende Musikerziehung sei zu verstehen als handlungsorientiertes Unterrichtsverfahren, welches die (als gegeben vorausgesetzten) Handlungsinteressen der Schüler aufgreift und eine „systematische, ihren Wesenszweck stärkende Handlungskompetenz, ihre Habitualisierung und Konzeptualisierung“ bezweckt.²²⁸ Nykrins Auffassung zufolge sei zwar ein grundsätzliches Handlungsinteresse der Schüler vorhanden, jedoch nur ein äußerst begrenztes Repertoire an Handlungsalternativen, das zu erweitern Aufgabe des Musikunterrichts sei. In anderen Worten: Schüler seien grundsätzlich handlungsinteressiert, jedoch nicht handlungsfähig. Daraus lassen sich wiederum drei Aufgabenstellungen ableiten: Erstens müsse sie Kulturerschließung im Sinne einer „Vermittlung unausgebildeter, unterdrückter oder mangels Gelegenheit einfach nicht wahrgenommener Bedürfnisse“ begünstigen, da diese einen Veränderungsprozess initiieren und bekräftigen. Zweitens müsse der Akt der Handlung als „Aufklärungsprozess“ begriffen werden, der Auskunft über die Einstellungen des Handelnden geben und den Handelnden im Gegenzug in einen Austausch mit seiner Umwelt treten lassen könne. Drittens und schließlich könne eine nachhaltige musikalische Bildung nur dann realisiert werden, wenn die damit verbundenen Tätigkeiten als solche von den Lernenden als lustvoll und bedeutend wahrgenommen werden. Erst dann könne schulischer Musikunterricht „das innerste musikalische Konzept der Schüler wirksam innovieren.“²²⁹

²²⁵ Vgl. Nykrin: Erfahrungerschließende Musikerziehung (wie Anm. 216, S. 41), S. 131 f.

²²⁶ Vgl. ebd., S. 132 f.

²²⁷ Vgl. ebd., S. 129, 133.

²²⁸ Ebd., S. 134.

²²⁹ Vgl. ebd., S. 135 f.

4.1.3 Erfahrungsbezogener Unterricht (I. Scheller)

Scheller beginnt die Erläuterungen seiner Auffassung erfahrungsbezogenen Unterrichts in der gleichnamigen Publikation ähnlich wie Nykrin mit einer Art Negativfolie, die den Rang des Inhalts schulischen Unterrichts gegenüber dessen Gestaltung und den sich daraus ergebenden Situationen bezüglich der erworbenen Erlebnisse unterordnet. Emotionale und sonstige Teilhabe äußere sich demnach lediglich in beispielsweise „Ungerechtigkeiten, Zuwendung, Fehlentscheidungen [...]“ und weniger in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand selbst. Dies könne mit Unterrichtsettings durchbrochen werden, in denen die Schüler u. a. „*sinnlich-körperlich* [...] *handeln*, [...] sich *nicht immer nur über Sprache* [...] *verständigen* und *soziale Erfahrungen* [...] *machen*“.²³⁰ Anhand eigener Unterrichtserfahrungen aus dem Projektunterricht konturiert Scheller anschließend die wesentliche Begriffe: So seien Erlebnisse zu verstehen als „Reaktionen auf Situationen (Szenen) [...], in die die Schüler körperlich, emotional, denkend und handelnd eingebunden“ sind.²³¹ Besondere Bedeutung werde jenen Aspekten dieser Situation bzw. Szene zuteil, die den individuellen Erwartungen widersprüchlich gegenüberstehen. Konstituierend für diese Erwartungen an ein Erlebnisobjekt – also dem Gegenstand, welcher Ausgangspunkt eines Erlebnisses ist – sind laut Scheller ein gewisses (Vor-)Wissen sowie vorherige Erlebnisse, die sich zu einer Vorstellung des Erlebnisobjekts bündeln, die Scheller Phantasie nennt.²³² Diese Phantasie wiederum lässt sich als eine Komponente der Haltung beschreiben, die sich laut Scheller aus einer inneren und einer äußeren Haltung zusammensetzt. So sei die innere Haltung ein „Gesamt von inneren Einstellungen, Gefühlen, Vorstellungen und sozialen Orientierungen“, während die äußere Haltung „das, was jemand über seinen Körper, also über Körperhaltung [...] Gebärden und Mimik ausdrückt“, meint.²³³ Jene körperliche Komponente spiele, so Scheller, bei dem Erwerb von Erlebnissen eine bedeutende Rolle:

Erlebnisse [...] entstehen an unseren Körpern. Sie werden durch ihre Körperlichkeit mitgeformt und setzen sich, uns häufig unbewußt, direkt in Haltungen um, in Gesten, Mimik, Verhaltensweisen, in Sprechweise und Tonfall, ja bis in die Wahrnehmungsweise, wobei das Bewußtsein häufig nur nachträglich Rationalisierungen liefert.²³⁴

Als zentrales Prinzip bei dem körperlichen Erwerb von Erlebnissen führt Scheller im Rekurs auf das von Lippe so bezeichnete „Körpergedächtnis“ hier die Nachahmung an, welche den Anschluss an zunächst fremde Haltungen durch körperliche Aneignung ermögliche.²³⁵

Ebenfalls im Rückgriff auf Lippe entfaltet Scheller nun auf besagten Begriffen von Erlebnis, Wissen, Phantasie, Haltung und Nachahmung aufbauend sein Verständnis von Erfahrung: Während sich Erlebnisse und die damit verknüpfte Haltung etc. als bloße Eindrücke beschreiben lassen, bedarf es zur Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen, dem Kernprozess des erfahrungsorientierten Unterrichts, einer Bewusstwerdung ersterer:

²³⁰Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht* (wie Anm. 16, S. 6), S. 53 f. (Hervorhebung im Original).

²³¹Ebd., S. 56 f. Scheller verweist hier außerdem auf: Alfred Lorenzer: *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*, Frankfurt a. M. 1972.

²³²Vgl. ebd., S. 57 f.

²³³Ebd., S. 59.

²³⁴Ebd., S. 59.

²³⁵Vgl. ebd., S. 61. Gemeint ist hier Rudolf zur Lippe: *Am eigenen Leibe. Zur Ökonomie des Lebens*, Frankfurt am Main 1978, S. 138.

Erlebnisse und die in sie eingehenden Phantasien, Wahrnehmungen und Haltungen können nämlich erst dann Erfahrungen werden und anderen mitgeteilt werden, wenn sie in ihrer Entstehung und Wirkung in der Situation und im Subjekt erklärt werden können. [...] Damit die Schüler ihre Erlebnisse zu Erfahrungen verarbeiten [...] können, brauchen sie Distanz, müssen sie reflektieren, vergleichen, sich bewusst *erinnern* [...].²³⁶

Aufgabe erfahrungsorientierten Unterrichts ist es also einerseits, mit einer bestimmten Haltung Erlebnisse in Bezug auf einen neuen Gegenstand zu ermöglichen und diese in einem Reflexions- bzw. Erinnerungsprozess abrufen und damit zu Erfahrungen verarbeiten zu können. Solche Prozesse können auf sprachlicher Ebene geschehen, denkbar seien aber auch andere Symbolisierungsformen. Scheller rät hier, es auch mit „bildlichen, musikalischen, theatralischen [und] filmischen Ausdrucksformen“ zu versuchen, schließlich seien diese eher im Stande, „das zu vergegenständlichen, was diese [Ausdrucksformen] für einen bedeuten“ und seien auch im alltäglichen Umgang Jugendlicher untereinander beobachtbar.²³⁷ Diese Bedeutungen seien subjektiv und zusammengesetzt aus bewussten Anteilen wie „Wissen, Erfahrungen und Wertungen“ sowie halb- und unbewussten Anteilen wie „Gefühle, Körperhaltungen [und] Phantasien“. Gerade die Berücksichtigung halb- und unbewusster Bedeutungsanteile erachtet Scheller in inner-, aber auch in außerschulischen Sozialisationsprozessen als defizitär, was besonders deutlich vor dem Hintergrund seiner These, dass vor allem diese Einfluss auf das alltägliche Handeln nehmen, zum Tragen kommt.²³⁸ All diese Beobachtungen fasst Scheller in einem vielzitierten²³⁹ Postulat für die erfahrungsorientierte Unterrichtsgestaltung zusammen:

Erst wo Erlebnisse [...] zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, daß man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert.²⁴⁰

In der einschlägigen Sekundärliteratur wird dies wie folgt definiert:

Erfahrungen sind jene in einem komplexen Aneignungsprozess mit Hilfe symbolischer Formen verarbeiteten Wahrnehmungen und Erlebnisse, die sich aufgrund dieser Verarbeitung zu einem neuen Deutungs- und Handlungsmuster des Individuums verdichten und in Haltungen niederschlagen.²⁴¹

Um dem gerecht zu werden, sollte erfahrungsbezogener Unterricht also Erlebnisse und die damit verbundenen Phantasien und Haltungen der Schüler zum Unterrichtsgegenstand erheben, sprachliche um „sinnlich-praktische“ Symbolisierungsprozesse erweitern bzw. ergänzen, dadurch soziale Beziehungen zwischen den Schülern in an ihre Bedürfnisse angepassten räumlichen und zeitlichen Bedingungen anregen und so einen „symbolvermittelten“ Erwerb von Erlebnissen und, als Ziel des ganzen, von Erfahrungen zu ermöglichen.²⁴² Im weiteren Verlauf legt Scheller seine Vorstellung einer dreiphasigen unterrichtlichen Verarbeitung von Erlebnissen dar: In der ersten Phase, der *Aneignung von Erfahrungen*, sollen individuell vorhandene Erlebnisse der Schüler

²³⁶Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht* (wie Anm. 16, S. 6), S. 61.

²³⁷Ebd., S. 61 f.

²³⁸Ebd., S. 62.

²³⁹Vgl. bspw. Kosuch: *Szenische Interpretation von Musiktheater* (wie Anm. 59, S. 14), S. 6; Stroh: *Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht* (wie Anm. 32, S. 9), S. 148, 159.

²⁴⁰Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht* (wie Anm. 16, S. 6), S. 63.

²⁴¹Jank/Meyer: *Didaktische Modelle* (wie Anm. 15, S. 6), S. 336.

²⁴²Vgl. Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht* (wie Anm. 16, S. 6), S. 63 f.; eingangs übt Scheller Kritik an den institutionellen Bedingungen schulischen Lernens, die Ausgangspunkt für seine weiteren Betrachtungen ist, vgl. ders.: *Erfahrungsbezogener Unterricht* (wie Anm. 16, S. 6), S. 35–48; s.a. Jank/Meyer: *Didaktische Modelle* (wie Anm. 15, S. 6), S. 334 f.

aktiviert und so eine Beziehung zum Lerngegenstand aufgebaut werden. Die zweite Phase, die *Verarbeitung von Erfahrungen*, spielt die individuell verknüpften Ereignisse zur Entwicklung eines neuen Standpunktes gewissermaßen gegeneinander aus, beispielsweise durch interindividuelle Interaktionsprozesse oder durch Konfrontation mit geeignetem Anschauungsmaterial. Schließlich dient die *Veröffentlichung von Erfahrungen* dazu, das auf diese Weise Erschlossene über den schulischen Klassenkontext hinaus öffentlich zu kommunizieren und dadurch auch Dritte zu ähnlichen Prozessen anzuregen.²⁴³

4.2 Aneignung von Wirklichkeit durch Musik

4.2.1 Handlungsorientierter Musikunterricht (Rauhe, Reinecke, Ribke)

Der Begriff des handlungsorientierten Musikunterrichts geht im Wesentlichen auf den 1975 von Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke vorgelegten, multidisziplinär ausgerichteten konzeptionellen Ansatz zurück. Musik wird hier in einer subjektivistischen Tendenz definiert als „Medium und Resultat kommunikativen Handelns“ zugleich; der Musikunterricht entsprechend als Kommunikationsprozess.²⁴⁴ Die im Titel genannten Vorgänge des Hörens und Verstehens sind der Auffassung der Autoren zufolge als „handlungsbezogene Prozesse“ zu verstehen und weniger als ausschließlich kognitive Vorgänge.²⁴⁵ Im Rekurs auf Ideen Piagets und Aebli werden also Vorstellungen von Lernen als Erwerb von Handlungswissen auf die Musikdidaktik angewandt:

Lerninhalt ist also weniger das Musikwerk als „Gegenstand“, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psycho-motorische Umgang mit ihm. Nicht „Werkbetrachtung“, sondern „Werknachvollzug“, nicht „Werkanalyse“, sondern „Werk erfahrung“ [...]

könne als übergreifende Devise gelten.²⁴⁶ Dieser Anspruch, den Lerngegenstand durch eigene Handlungen „in den eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont zu transformieren“, könne beispielsweise durch „Visualisierung, [...] Verbalisierung“ oder szenisches Spiel erfüllt werden, was in einem einschlägigen Lexikonartikel als „Lernpsychologisches Paradigma“ zur Annäherung an den Handlungsbegriff und dessen musikpädagogische Relevanz bezeichnet wird.²⁴⁷ Ergänzend beschreibe ein „anthropologisches bzw. bildungstheoretisches Paradigma“ das Handeln als anthropologische Grundkonstante, die menschliches Denken und Tun bzw. Reflexion und Aktion durch

²⁴³Vgl. Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht* (wie Anm. 16, S. 6), S. 64–67 (Hervorhebungen im Original).

²⁴⁴Ott: *Konzeptionen, musikpädagogische* (wie Anm. 139, S. 29), S. 135; vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke: *Handlungsorientierter Musikunterricht* (wie Anm. 56, S. 13), S. 25 f.

²⁴⁵Eine genaue Differenzierung der sog. „Kategorien“ Hören und Verstehen in verschiedene Teilbereiche, die die Bedürfnisse dieser Arbeit übersteigt, findet sich bei: Ders.: *Handlungsorientierter Musikunterricht* (wie Anm. 56, S. 13), S. 167.

²⁴⁶Ders.: *Handlungsorientierter Musikunterricht* (wie Anm. 56, S. 13), S. 197; bereits zit. bei Wilfried Gruhn: *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, 2. Aufl., Hofheim 2003, S. 333; vgl. a. Wilfried Fischer: „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“, in: *Handbuch der Musikpädagogik*, hrsg. v. Hans-Christian Schmidt, Bd. 1: *Geschichte der Musikpädagogik*, Kassel u. a. 1986, S. 297–341, hier S. 313 f.

²⁴⁷Rauhe/Reinecke/Ribke: *Handlungsorientierter Musikunterricht* (wie Anm. 56, S. 13), S. 181; bereits zit. bei Bernhard Hofmann: *Handlungsorientierter Musikunterricht*, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 98–100, hier S. 98.

so bezeichnetes „Probearbeiten“ verbinde, weshalb die „Vermittlung von Handlungsfähigkeit“ als grundlegendes Ziel schulischen Unterrichts gelten müsse.²⁴⁸ Als zentrale didaktische Prinzipien sind die wechselseitige *Kommunikation* über musikalische „Erfahrungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen“, die von Lehrern und Schülern gleichermaßen zu treffende *Entscheidung* über „Ziel, Inhalt und Gestaltung“ des Unterrichts sowie eine gemäß dem lernpsychologischen Paradigma Variation von Kommunikations- bzw. Interaktionsformen auditiver, visueller oder sonstiger Art zu nennen.²⁴⁹ Weiterhin führen die Autoren insgesamt neun „didaktische Kategorien“ an, welche der Planung und Strukturierung von Unterricht und dessen Evaluation sowie einer möglichen Entwicklung eines handlungsorientierten Curriculums dienen.²⁵⁰ Drei dieser Kategorien treten als besonders bedeutsam hervor:²⁵¹

1. *Handlungsbezogenheit*: Nur solche Lerninhalte und Interaktionsformen, die ein ausgewogenes Verhältnis aus sinnlicher Wahrnehmung und Verhalten, also dem eigenen Umgang mit Musik aufweisen, eignen sich zur Gestaltung eines nachhaltig wirksamen Musikunterrichts. Rein „musikalisch-technisch[e] Verhaltenstrainings“ sollten daher gemieden werden, die Autoren plädieren stattdessen für eine (verstärkte) „Einbeziehung affektiver und psychomotorischer Implikationen“.²⁵²
2. *Interaktionsbezogenheit*: Diese Kategorie erweitert die Objekt-Subjekt-Relation um die Dimension der Gruppe sowie den wechselseitigen Einfluss selbiger auf individuelle Reflexions- und Verstehensprozesse bzw. die Auswirkungen von Impulsen einzelner auf die Lerngruppe. Vor allem die Forderung des Konzepts, gemeinsam über Unterrichtssziele und -inhalte zu entscheiden, scheint hier bedeutsam.²⁵³
3. *Kommunikationsbezogenheit*: Rauhe illustriert die Bedeutung dieser Kategorie an drei Aspekten: Erstens deutet diese darauf hin, dass – analog zu dem von Ehrenforth präsentierten Hermeneutischen Zirkel – der kommunikative Dialog als Annäherung an den Lerngegenstand eine kommunikationsbasierte Lernform ist.²⁵⁴ Zweitens erfordere und fördere ein auf dieserart kommunikative Tätigkeiten aufbauender Unterricht eine kommunikative Kompetenz und drittens könne Musik ebenso als Kommunikationsmedium aufgefasst werden. Ein Unterricht, der sich kommunizierenderweise mit Kommunikationsmedien auseinandersetze, impliziere folglich Meta-Kommunikation.²⁵⁵

²⁴⁸Vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke: Handlungsorientierter Musikunterricht (wie Anm. 56, S. 13), S. 170 ff.

²⁴⁹Vgl. ebd., S. 197 f.

²⁵⁰Es sind dies: Handlungsbezogenheit, Interaktionsbezogenheit, Kommunikationsbezogenheit, Meta-Stufigkeit, Interdisziplinarität, Relationalität, Aktualität, Prozessualität und Kreativität, vgl. ebd., S. 202–206.

²⁵¹Die übrigen sechs Kategorien sind weitgehend in die drei besonders zu gewichtenden integriert, die die Konzeption hinreichend präzise umschreiben, vgl. Fischer: „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“ (wie Anm. 246, S. 46), S. 323, 331.

²⁵²Rauhe/Reinecke/Ribke: Handlungsorientierter Musikunterricht (wie Anm. 56, S. 13), S. 203.

²⁵³Vgl. Fischer: „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“ (wie Anm. 246, S. 46), S. 329 ff.

²⁵⁴Vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke: Handlungsorientierter Musikunterricht (wie Anm. 56, S. 13), S. 76,204; bereits zit. bei Fischer: „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“ (wie Anm. 246, S. 46), S. 328.

²⁵⁵Vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke: Handlungsorientierter Musikunterricht (wie Anm. 56, S. 13), S. 204.

4.2.2 Psychologie musikalischer Tätigkeit (W. M. Stroh)

In einem als Grundlagentext anzusehenden Beitrag zur Szenischen Interpretation von Musiktheater geht Rainer Brinkmann beispielhaft anhand der Methode des Standbilddbauens auf musikalische Tätigkeiten im Sinne Wolfgang Martin Strohs ein.²⁵⁶ Als solche werden beispielsweise Verhaltensweisen wie „Hören der Musik mit einer konkreten Fragestellung“ oder „Begründen der visualisierten Fassung durch Benennung musikalischer Sachverhalte“ genannt. Auch Markus Kosuch nennt die „Aneignung von Wirklichkeit [...] im Rahmen der tätigkeitspsychologisch fundierten Handlungsorientierung nach Stroh“²⁵⁷ als Analysewerkzeug von Spielkonzepten. Beide Autoren präzisieren diesen Terminus und seine Verwendung nicht, weshalb hier eine Ausschärfung dieses Begriffs vor dem Hintergrund seiner Entstehung angestrebt wird.

Ereignisse wie die 12. Bundesschulmusikwoche in Karlsruhe 1978 unter dem Titel „Musik in einer humanen Schule“ können als Indiz einer „verstärkten Hinwendung zur Subjektivität des Schülers, zu seinen persönlichen Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen und daraus abzuleitenden musikdidaktischen Konsequenzen“, – kurz – einer verstärkten Schülerorientierung im Musikunterricht gewertet werden.²⁵⁸ Als wichtige Impulse gelten hier u. a. die Erfahrungerschließende Musikerziehung Nykrins sowie Ideen von „Musik als Kommunikationsphänomen“, die beispielsweise in einem Beitrag Eckhard Noltes dargestellt sind.²⁵⁹ Auch der bereits dargestellte Handlungsorientierte Musikunterricht begreift beispielsweise das Hören von Musik als spezifische Kommunikationsform.²⁶⁰ Schließlich dokumentieren einschlägige Darstellungen der Geschichte der Musikerziehung bzw. der Musikalischen Bildung eine Betrachtung von Musik als Kommunikationsphänomen, beispielsweise durch Ideen wie die der Auditiven Wahrnehmungserziehung²⁶¹ oder der Hinzunahme kommunikationstheoretischer Ansätze in den musikpädagogischen Instituten der Universitäten der Deutschen Demokratischen Republik der 1970er Jahre.²⁶²

Als ein mögliches Motiv der „analytische[n] Beschreibung von Musik als Kommunikationssystem“ kann die Legitimation des schulischen Musikunterrichts gelten, wie aus einem 1977 abgedruckten Vortrag von Michael Jenne deutlich wird.²⁶³ Er kommt nach einer Untersuchung spezifischer Eigenschaften von Musik und Sprache zu dem Schluss, dass beide Kommunikationssysteme gewissermaßen gemeinsam gedacht werden sollten im Sinne einer Balance begrifflicher (Sprache) und außerbegrifflicher (Musik) Systeme.²⁶⁴ Die Hinwendung zu einer kommunikationstheoretischen Auffassung von Musik sei indes nicht gleichbedeutend mit einer „Forderung

²⁵⁶Brinkmann bezieht sich auf Stroh: Psychologie musikalischer Tätigkeit (wie Anm. 30, S. 9); vgl. Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 56 f.

²⁵⁷Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 182.

²⁵⁸Martin Weber: Musikdidaktische Konzeptionen für die allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er und 1970er Jahre, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2 (2. Quartal) (1999), S. 15–41, hier S. 34.

²⁵⁹Vgl. Eckhard Nolte: Musikpädagogik und die Auffassung der Musik als Kommunikationsphänomen, in: *Musik & Bildung* 8.9 (1976), S. 433–441, hier S. 435; bereits zit. bei Weber: Musikdidaktische Konzeptionen (wie Anm. 258), S. 35.

²⁶⁰Vgl. Rauhe/Reinecke/Ribke: Handlungsorientierter Musikunterricht (wie Anm. 56, S. 13), S. 28–46.

²⁶¹Vgl. Gruhn: Geschichte der Musikerziehung (wie Anm. 246, S. 46), S. 339 f., 355 f.; Karl Heinrich Ehrenforth: *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen – Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*, Mainz 2005, S. 493 f.

²⁶²Vgl. Gruhn: Geschichte der Musikerziehung (wie Anm. 246, S. 46), S. 405.

²⁶³Michael Jenne: Kommunikationstheorie und Musikpädagogik, in: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 2.3 (1977), S. 33–39, hier S. 33; bereits zit. bei Weber: Musikdidaktische Konzeptionen (wie Anm. 258), S. 35.

²⁶⁴Vgl. Jenne: Kommunikationstheorie und Musikpädagogik (wie Anm. 263), S. 34 f.

nach Musikunterricht um jeden Preis“; Ziel müsse es sein, eine „Differenzierung des individuellen Umgangs mit Musik“ anzustreben. Ebenso wie Musikunterricht sei Kommunikation nicht „von vornherein positiv zu bewerten.“²⁶⁵ Mit ähnlich kritischem Blick betrachtet Wolfgang Martin Stroh „Kommunikative Tätigkeit“ als Prinzip und Thema des Musikunterrichts in einer gleichnamigen Publikation. Es ist die Rede von enttäuschten Erwartungen seitens der Musiklehrer, gar von einem „terminologischen Schwindel“.²⁶⁶ Stattdessen fordert Stroh die konkrete Förderung kommunikativer Tätigkeiten der Schüler beispielsweise durch gemeinsame Unterrichtsplanung, projektartige Unterrichtsansätze und problemlösende Lernverfahren auf Grundlage der „Untersuchung von Kommunikationssituationen, in denen Musik eine (wichtige) Rolle spielt“.²⁶⁷ Zwar wird die Theorie der „kommunikativen Tätigkeit“ nicht gänzlich entwickelt,²⁶⁸ allerdings wird abschließend das Potenzial ebendieser für den Musikunterricht unter der Bedingung betont, dass alle zugehörigen Merkmale Beachtung finden. Stroh versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden, indem er diese Überlegungen 1984 auf die Musikpsychologie im Zusammenhang mit den Möglichkeiten „alternativer Musikpraxis“ überträgt.²⁶⁹

In einem Beitrag aus dem Jahr 1999 schließlich vollzieht Stroh eine „tätigkeitspsychologische Fundierung musikpädagogischer Handlungsorientierung“ auf der Grundlage von zehn hierfür relevanten Thesen ebenjener Psychologie musikalischer Tätigkeit aus dem Jahr 1984:²⁷⁰

1. Nicht die Musik selbst, sondern der „musikalisch tätige Mensch“ ist Gegenstand der Betrachtungen. Damit vollzieht Stroh einerseits einen Bezug zur Tätigkeitspsychologie Rubinsteins sowie eine Abgrenzung zu anderen Handlungsorientierungen wie der beschriebenen Rauhes, Reineckes und Ribkes, die „Musik als eine Folge von Handlungsvollzügen“ versteht.²⁷¹
2. Im Rückgriff auf Aleksej N. Leontjew formuliert Stroh, dass musikalische Tätigkeit „Musik zum Inhalt“ hat, Musik sei also im Sinne des erstgenannten ein Motiv: „Wenn der Gegenstand, durch den das Bedürfnis befriedigt werden kann, entdeckt ist, dann hat das Bedürfnis seine Gegenständlichkeit erworben. Damit gewinnt der [...] Gegenstand die Möglichkeit, eine Tätigkeit anzuregen und zu steuern, das heißt, der Gegenstand wird *Motiv*.“²⁷² Dieser Punkt verdeutlicht die Funktion der Musik als Motiv zur Befriedigung eines hier nicht genannten Bedürfnisses mittels musikalischer Tätigkeit. Damit können umgekehrt nicht-musikalische Tätigkeiten als Tätigkeiten gelten, die nicht musikalisch motiviert sind.
3. Der Tätigkeitsbegriff hat dem Handlungsbegriff gegenüber einer übergeordnete Bedeutung;

²⁶⁵ Jenne: Kommunikationstheorie und Musikpädagogik (wie Anm. 263, S. 48), S. 38 f.

²⁶⁶ Vgl. Stroh: Kommunikative Tätigkeit (wie Anm. 31, S. 9), S. 29 f.

²⁶⁷ Vgl. ebd., S. 31 f.

²⁶⁸ Es bleibt bei einem oberflächlichen Verweis auf entsprechende Untersuchungen Steinmüllers und Leontjews, vgl. ebd., S. 31.

²⁶⁹ Vgl. Stroh: Kommunikative Tätigkeit (wie Anm. 31, S. 9), S. 35; gemeint ist ders.: Psychologie musikalischer Tätigkeit (wie Anm. 30, S. 9).

²⁷⁰ Ders.: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 36–40.

²⁷¹ Rauhe/Reinecke/Ribke: Handlungsorientierter Musikunterricht (wie Anm. 56, S. 13), S. 177; bereits zit. bei Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 37.

²⁷² Aleksej N. Leontjew: *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*, hrsg. und übers. v. Thomas Kussmann, Stuttgart 1977, S. 81.

- „Handlungen ‚realisieren‘ eine Tätigkeit, sind aber nicht Tätigkeit“.²⁷³ Die Relation von Handlung und Ziel entspricht wiederum jener von Tätigkeit und Motiv.²⁷⁴ Diese Unterscheidung zeichne die Tätigkeitspsychologie aus und vollziehe sich in der darin dargestellten Entwicklung des Bewusstseins.²⁷⁵
4. Motive als solche seien weder beobachtbar noch dem musikalisch Tätigen als solche bewusst. Damit ist der Motivbegriff nicht abstrakt, sondern höchstens aus sichtbaren Handlungen einer Person erschließbar.²⁷⁶
 5. Die Relation zwischen Handlungszielen und Tätigkeitsmotiven ist nicht uneindeutig: Einerseits könne dasselbe Motiv einer beliebigen Tätigkeit unterschiedliche Handlungen hervorrufen, andererseits könne dieselbe Handlung auf verschiedenste Motive hindeuten.²⁷⁷
 6. Musikalische Tätigkeit sei gleichbedeutend mit Aneignung von Wirklichkeit als aktiver Prozess, bei dem der musikalisch Tätige in eine wechselseitige Veränderung von sich selbst, bezeichnet als „Aneignung“, und der Umwelt, bezeichnet als „Vergegenständlichung“, herbeiführe. Dieser Prozess könne weiterhin auch eine Veränderung der ursprünglichen Motive erwirken, weshalb dieser als wirksamer als der bloße Erwerb musikalischer Fertigkeiten zu bewerten sei.²⁷⁸
 7. Vom Bewusstsein als die menschliche Psyche auszeichnende Eigenschaft kann genau dann die Rede sein, wenn die systematische Verfolgung und Reflexion selbstgewählter Handlungsziele gegeben sei.²⁷⁹
 8. Die in Punkt 5 konstatierte Relation sei auch auf die zur Entwicklung von Tätigkeitsmotiven konstituierenden Bedürfnisse (s. a. Punkt 2) und die daraus resultierenden Handlungsziele übertragbar. Damit müssen musikalische Handlungen nicht zwangsläufig musikalisch motiviert sein; ebenso sind nicht-musikalische Handlungen denkbar, die wiederum musikalisch motiviert sein können.²⁸⁰ Ferner sei analog zu Punkt 6 davon auszugehen, dass Bedürfnisse bei ihrer Befriedigung nicht beseitigt, sondern abgewandelt und weiterentwickelt werden.

²⁷³Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 36 f.

²⁷⁴Vgl. Leontjew: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit (wie Anm. 272, S. 49), S. 32.

²⁷⁵Stroh verweist an dieser Stelle auf ein Unterkapitel Leontjews, der im engen Rekurs auf Marx und Engels der Bewusstseinsentwicklung grundlegende Ausführungen zur Arbeit als Voraussetzung der „höchsten Form des Psychischen“ bzw. als „Ursache für die Menschwerdung unserer tierischen Vorfahren“ voranstellt. Arbeit sei „ein Prozeß, der den Menschen mit der Natur verbindet und in dem der Mensch auf die Natur einwirkt“ und der sich in dem Gebrauch von Werkzeugen sowie durch gemeinschaftliches, kollektives Handeln realisiere. Auch die später anhand von Jagdszenarien erläuterte Begriffsunterscheidung kommt ohne den Begriff der Arbeit kaum aus, findet bei Stroh indes keine Erwähnung, vgl. ders.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*, übers. v. Elske Däbritz, 6. Aufl., Berlin 1985, S. 153, 155 f., 159 ff.; bereits zit. bei Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 37.

²⁷⁶Vgl. ders.: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 37.

²⁷⁷„Eineindeutig“ ist gemeint im Sinne von „umkehrbar eindeutig“; Stroh spricht von einem „*kausallogische[n] Zusammenhang*“, vgl. ebd., S. 38.

²⁷⁸Vgl. Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 38; vgl. außerdem ders.: *Psychologie musikalischer Tätigkeit* (wie Anm. 30, S. 9), S. 96.

²⁷⁹Vgl. ders.: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 38.

²⁸⁰Ersteres steht in Widerspruch zu Punkt 2, in dem es heißt: „Tätigkeiten, die nicht musikalisch motiviert sind, bei denen Musik aber als Rahmenbedingung eine Rolle spielt, sind keine im strengen Sinne musikalischen Tätigkeiten“, s. ebd., S. 37 ff.

9. Sofern der musikalisch Tätige seine Handlungsziele nicht bloß erreicht, sondern auch eigenständig auf der Grundlage individueller Tätigkeitsmotive entwickelt hat, könne von einer erfolgreichen musikalischen Tätigkeit die Rede sein, die Stroh als *Musikalität* bezeichnet.²⁸¹ Die Entwicklung dieser Fähigkeit wird als *Musiklernen* bezeichnet.
10. Schließlich könne Musikalische Bildung nur durch dieserart konstituierte musikalische Tätigkeit verwirklicht werden. Dabei sei zu beachten, dass das in Punkt 9 definierte Musiklernen keine übergeordnete Funktion habe: Im Mittelpunkt stehe „die Persönlichkeits- und nicht die Fertigkeitentwicklung.“²⁸²

Dabei sei, so Stroh, das Musiklernen nicht dem Zufall überlassen. Die dargestellten Aussagen der Tätigkeitspsychologie seien im Stande, die „Wirklichkeit tatsächlich psychologisch erklären“ zu können und verhindern, insofern sie im Musikunterricht Berücksichtigung finden, den aufgrund des von Stroh skizzierten Paradigmenwechsels befürchteten Bedeutungsverlust der Musik.²⁸³

4.3 Konstruktivistische Pädagogik

(Konstruktivismus) Bei der Szenischen Interpretation werden Schüler/innen dazu angeleitet, die Bedeutung, die Musik für sie hat, aktiv, bewusst und selbstbestimmt zu konstruieren, zu kommunizieren und damit auch zu überprüfen.²⁸⁴

Die Tendenz in obiger Hypothese, die Szenische Interpretation mit Ideen des Konstruktivismus in Verbindung zu bringen, ist auch in länger zurückliegenden Publikationen erkennbar: Der Artikel zur Szenischen Interpretation im *Lexikon der Musikpädagogik* aus dem Jahr 2005 verweist beispielsweise auf eine Publikation Strohs aus dem Jahr 1999. Dort heißt es:

Das Konzept dient der „Rekonstruktion“ der Bedeutungen, die Musik für Kinder und Jugendliche hat, und zielt nicht auf eine öffentliche Vorführung. Die Szenische Interpretation ist daher ein Konzept der Konstruktivistischen Pädagogik (Stroh 1999).²⁸⁵

In diesem Beitrag berichtet Stroh darüber, dass die „Arbeit mit und an Haltungen zu Musik“ als Bestandteil der Szenischen Interpretation als „gemäßigt konstruktivistisches Verfahren“ bezeichnet worden sei.²⁸⁶ Der Begriff „Interpretation“ meint in diesem Zusammenhang den individuell vollzogenen Prozess der Erarbeitung von Bedeutung in Abgrenzung zu einer nachzuvollziehenden

²⁸¹ Vgl. Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 39; der bei Stroh fehlende Verweis sei hier ergänzt: Ders.: *Psychologie musikalischer Tätigkeit* (wie Anm. 30, S. 9), S. 208.

²⁸² Ders.: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 39 f.

²⁸³ Ebd., S. 49.

²⁸⁴ Brinkmann/Ostrop/Kosuch/Stroh: *Hypothesen der Szenischen Interpretation* (wie Anm. 1, S. 1), S. 17; diese Hypothese wird von den Autoren zusätzlich mit einer These Werner Janks gestützt: „Erst im Gebrauch konstruiert jemand die für sein Handeln je aktuelle Bedeutung von Musik“, These 6.1 aus: Werner Jank/Stefan Gies/Johannes Bähr/Hans Ulrich Gallus/Ortwin Nimczik: *Aufbauender Musikunterricht*, in: *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. v. Werner Jank, 5. Aufl., Berlin 2013, S. 92–131, hier S. 98.

²⁸⁵ Stroh: *Artikel Szenische Interpretation* (wie Anm. 96, S. 22), S. 237; Stroh rekurriert hierbei auf: Ders.: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9).

²⁸⁶ Ders.: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 48.

Deutung des Lehrers. Auch von einer Bezeichnung des Konzepts der szenischen Interpretation als „gemäßigt konstruktivistisch“ wird im Beitrag Strohs berichtet. Dies resultiere letztlich aus dem Anspruch, dass die Szenische Interpretation eine Bedeutungskonstruktion in zweierlei Hinsicht ermögliche. Stroh sieht im Musikunterricht eine klare Trennung der Rollen derart vor, dass dem Lehrer die Auswahl geeigneter Methoden und damit die Aufgabe der „Inszenierung“ des Musikunterrichts zuteil werde, während die Schüler gemäß den Forderungen an handlungsorientierten Musikunterricht inhaltliche Entscheidungen treffen können. Beides könne, so Stroh, als Konstruieren von Bedeutung gelten.²⁸⁷ Ähnliche Tendenzen finden sich außerdem in der Erstauflage des Methodenkatalogs, in dessen Vorwort die Szenische Interpretation ebenfalls als „gemäßigt konstruktivistisch“ bezeichnet wird; ein Befund, der in der Zweitaufgabe mittels der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Reichs präzisiert wird.²⁸⁸

Als Ursache für diese in der Zweitaufgabe vorgenommene Präzisierung kann das Dissertationsprojekt Markus Kosuchs gelten, welcher der Begründung der Szenischen Interpretation mittels konstruktivistischer Ideen ein eigenes Kapitel widmet. Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik Kersten Reichs wird zur theoretischen Untermauerung der Konstruktion von Bedeutung genutzt, vor allem die Perspektiven der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion sowie die drei Postulate „So viel Konstruktion wie möglich!“, „Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen!“ und „Keine Konstruktion ohne Ver-Störungen!“.²⁸⁹ Obwohl die Szenische Interpretation nicht von Beginn an im Sinne der konstruktivistischen Pädagogik entwickelt wurde, könne sie Kosuchs Auffassung zufolge als „gemäßigt konstruktivistisch“ beschrieben werden. Überhaupt sei sie dies „von Anfang an impliziert gewesen“; die Szenische Interpretation könne heute als „das überzeugendste (gemäßigt) konstruktivistische Konzept“ innerhalb der Musikpädagogik gelten.²⁹⁰

Der Frage, ob eine Begründung der Szenischen Interpretation mittels des Konstruktivismus legitim sei, geht Martina Krause-Benz in einem eigenen Beitrag aus dem Jahr 2017 nach. Obwohl eine Vereinbarkeit von Konzepten wie der Szenischen Interpretation mit einer Orientierung am Konstruktivismus aufgrund der in Konzepte üblicherweise einfließenden normativen Aussagen zunächst nicht auf der Hand liege, stelle die Verbindung von Konstruktivismus und einem Konzept unter bestimmten Voraussetzungen keinen Widerspruch dar. Hierzu müsse sich erstens das Maß an Instruktion auf die „Inszenierung anregender Settings“ beschränken und zweitens Offenheit und Kontingenz als wichtige Kategorien konstruktivistischen Denkens berücksichtigt werden.²⁹¹ Zur Auseinandersetzung mit dem Problem der „Methodenhypertrophie“, also einer Überbewertung der im Methoden katalog gebotenen Einzelmethoden zuungunsten der beabsichtigten Bedeutungskonstruktion, beleuchtet die Autorin den Bezug zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik nach Kersten Reich.²⁹² Sie zeigt hierbei, dass man sich bei einer zu engen Orientierung an den drei omnipräsenten Postulaten Reichs der Gefahr

²⁸⁷Vgl. Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 49.

²⁸⁸Vgl. hierzu Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methoden katalog (1. Aufl.) (wie Anm. 47, S. 12), S. 7; zur Präzisierung vgl. ders.: Methoden katalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 8.

²⁸⁹Vgl. a. Kosuch: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 16–24; Vgl. ders.: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung (wie Anm. 69, S. 15), S. 12–15.

²⁹⁰Ders.: Der forschende Spielleiter (wie Anm. 87, S. 18), S. 63.

²⁹¹Vgl. Krause-Benz: Konstruktivismus als Konzept? (wie Anm. 88, S. 18), S. 70 f.

²⁹²Vgl. ebd., S. 71, 75.

aussetze, das Spielkonzept und die verwendeten Methoden zu stark zu gewichten und die Kategorien der Offenheit und Kontingenz zu gefährden.²⁹³ In anderen Worten: Möchte man die Praxis der Szenischen Interpretation an einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik orientieren und eine Überbewertung der Einzelmethode vermeiden, wirkt sich eine Stärkung des Spielkonzepts mittels der Reichschen Postulate möglicherweise kontraproduktiv aus. Vielmehr sollte das Ziel sein, nicht die Erstellung, sondern den unterrichtlichen Umgang mit dem Spielkonzept in den Blick zu nehmen. In diesem Zuge schlägt Krause-Benz zur Stärkung der „konstruktivistische[n] Grundidee der Szenischen Interpretation“ die Perspektive des Performativen vor.²⁹⁴ Diese könne beispielsweise ermöglichen, dass von der Lehrperson entwickelte Spielkonzepte im Moment ihrer Realisierung in einem kreativen Prozess dekonstruiert werden können. Damit würde das Spielkonzept als ein gemäß konstruktivistischer Ideen kontingenter Rahmen gefasst, der mit dem Ziel der Konstruktion veränderbar bliebe und nicht auf eine exakte Durchführung der im Methoden katalog gelisteten Methoden bestehe.²⁹⁵

²⁹³Vgl. Krause-Benz: Konstruktivismus als Konzept? (wie Anm. 88, S. 18), S. 71.

²⁹⁴Vgl. ebd., S. 71–74.

²⁹⁵Vgl. ebd., S. 74 f.

5

Szenische Interpretation vs. Didaktische Interpretation

(Interpretation) Die Szenische Interpretation ist ein Konzept musikwissenschaftlichen Interpretierens, das eigenständige und verifizierbare Ergebnisse zutage fördern kann. Das „Verstehen von Musik“ erfolgt dabei „konstruktivistisch“ und nicht im Sinne von Hermeneutik, Philologie, Exegese oder didaktischer Interpretation.²⁹⁶

Obige Hypothese zum Begriff der Interpretation verdeutlicht unter anderem, dass eine Definition der Szenischen Interpretation auch unter Abgrenzung zu anderen Praxen des Interpretierens erfolgen könne. An anderer Stelle betont Stroh: „Der gesamte Erarbeitungsprozess heißt ‚Interpretation‘ und fordert daher dazu heraus, mit anderen Arten von ‚Interpretation‘ verglichen zu werden.“²⁹⁷ Dies soll in diesem Teil der Arbeit mit Blick auf die didaktische Interpretation geschehen, zu der die Szenische Interpretation, so suggeriert es das Vorwort des Methodenkatalogs, in einer Art Konkurrenzverhältnis steht:

Die Szenische Interpretation bedient sich der Mittel des szenischen Spiels zum Zwecke der Aneignung von Musikstücken, Musiktheaterwerken, von Liedern oder alltäglichen Begebenheiten. Als Interpretationsmethode steht sie in Konkurrenz zu anderen Methoden der Interpretation, im Falle der fiktionalen Realitäten denjenigen der [...] didaktischen Interpretation [...] usw.²⁹⁸

Das Verhältnis der beiden Konzepte soll nun anhand der Darstellung jenes Spannungsverhältnisses zwischen Szenischer und Didaktischer Interpretation vollzogen werden, welches sich in einer Reihe aufeinander reagierender Beiträge Christoph Richters und Wolfgang Martin Strohs in der Zeitschrift *Musik & Bildung* der Jahre 1984 und 1986 entlädt. Der Begriff der Didaktischen Interpretation wird im folgenden verwendet als die „spezifische Ausprägung [...] auf das Verstehen

²⁹⁶Brinkmann/Ostrop/Kosuch/Stroh: Hypothesen der Szenischen Interpretation (wie Anm. 1, S. 1), S. 18

²⁹⁷Stroh: „Ich verstehe das, was ich will!“ (wie Anm. 31, S. 9), S. 48.

²⁹⁸Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 8.

von Musik gerichteter Maßnahmen in einem von K. H. Ehrenforth und Chr. Richter entwickelten [musikdidaktischen] Konzept“,²⁹⁹ dessen Grundidee die „methodische Annäherung des Sinnhorizontes von Musikwerken einerseits und des Verstehenshorizontes der Schüler andererseits“ darstellt.³⁰⁰ Nicht zuletzt bietet die auch in diesem Konzept zentrale Rolle des Erfahrungsbegriffs³⁰¹ Potenzial für eine wechselseitige kritische Auseinandersetzung zwischen Richter und Stroh als Vertreter von Didaktischer und Szenischer Interpretation, welche im Folgenden nachgezeichnet werden soll.

5.1 Die Ausgangslage: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik (Richter)

Richter benennt zunächst die „um Verstehen bemühte Beschäftigung mit Musikwerken“ als eine zentrale Aufgaben schulischen Musikunterrichts. Das Verhältnis zwischen dem Schüler als Verstehenssubjekt und dem im Musikunterricht behandelten Kunstwerk als Verstehensobjekt diagnostiziert Richter jedoch als problematisch und schlägt zu einer Neuorientierung in diesem Praxisfeld des Musikunterrichts die von K. H. Ehrenforth und ihm entwickelte Didaktische Interpretation vor.³⁰² Deren Ziel sei es, der „Verfremdung zwischen Schüler und Kunstwerk“ auf der Grundlage des Verstehensbegriffs der philosophischen Hermeneutik in der Tradition Gadamer entgegenzuwirken.³⁰³ Seine Erläuterungen des Verhältnisses zwischen Schüler und Kunstwerk beginnt Richter mit der Forderung, den Schüler entgegen einer erkennbaren Objektivierung durch schulische Rahmenbedingungen die Chance zu geben, eigenständiges Subjekt im Verstehensprozess zu sein. Damit dies gelinge, müsse man „ihre Prägungen, ihre Verstehenswünsche und -versuche mit zum [...] Gegenstand des Unterrichts machen.“³⁰⁴ Die Einnahme dieser Sichtweise hätte verschiedene Folgen für die Beschäftigung mit Musikwerken: Zunächst könne das Unterrichtsgeschehen gefasst werden als „Auseinandersetzung zwischen dem beiderseitig Mitgebrachten“, also zwischen Vorwissen und Motivation seitens der Schüler sowie Angebot und Anspruch seitens des zu verstehenden Kunstwerks. Weiterhin geschehe das Verstehen seitens der Schüler aus einer ebenfalls individuell zu begreifenden Perspektive, die Richter als „Verstehenshorizont“ beschreibt.³⁰⁵ Bedeutsam scheint außerdem, dass sowohl die Perspektive des

²⁹⁹Werner Jank: Didaktische Interpretation, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 43–48, hier S. 43; zur Verwendung von Didaktischer Interpretation als Oberbegriff vgl. a. Abel-Struth: Grundriss der Musikpädagogik (wie Anm. 145, S. 30), S. 403.

³⁰⁰Ott: Konzeptionen, musikpädagogische (wie Anm. 139, S. 29), S. 136.

³⁰¹Vgl. Heß: Erfahrung (ästhetische Erfahrung) (wie Anm. 203, S. 38), S. 54.

³⁰²Vgl. Christoph Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel (Teil 1), in: *Musik & Bildung* 15.11 (1983), S. 22–26, hier S. 22; als zentrale Schriften der Didaktischen Interpretation gelten: Karl Heinrich Ehrenforth: *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hrsg. v. Richard Jakoby), Frankfurt a. M. 1971; Christoph Richter: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hrsg. v. Richard Jakoby), Frankfurt a. M. 1976.

³⁰³Ders.: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 1) (wie Anm. 302), S. 23; zum philosophischen Hermeneutikbegriff bei Ehrenforth vgl. bspw. Almuth Süberkrüb: *Musiklernen: „Verstehen und Geschehen“. „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Music Learning Theory“ als Grundlage für vieldimensionales Musiklernen*, Diss., Saarbrücken 2005, S. 82–94; Abel-Struth: Grundriss der Musikpädagogik (wie Anm. 145, S. 30), S. 402 f.; Gruhn: Geschichte der Musikerziehung (wie Anm. 246, S. 46), S. 346; Schatt: Einführung in die Musikpädagogik (wie Anm. 144, S. 30), S. 97.

³⁰⁴Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 1) (wie Anm. 302), S. 23.

³⁰⁵Vgl. ebd., S. 23.

Verstehenssubjektes als auch die Perspektivität des Verstehensobjektes abhängig sind vom zugrundeliegenden Interesse: Einerseits müsse das individuelle Schülerinteresse Berücksichtigung finden, andererseits sei die Sichtweise auf das Verstehensobjekt abhängig vom jeweiligen Verstehensinteresse. Musik könne demnach entweder als „Spiel ihrer Materialien und Strukturen“, als „Fenster zur Welt“ oder als „Ausdruck der eigenen Befindlichkeit“ von Interesse sein.³⁰⁶ Demzufolge bedeute das Verstehen als Vorgang auch, sich nicht nur mit dem Verstehensobjekt, sondern auch mit der eigenen Perspektive auseinanderzusetzen und das Verstehen als Herausforderung zu begreifen. Aus alledem leitet Richter im Anschluss eine Dreidimensionalität des Verstehens ab, welches zugleich Verstehen von Gegenständen, der Welt sowie Selbstverstehen bedeute und sämtliche Umgangsweisen mit Musik einbeziehen müsse.³⁰⁷ Aufgabe von didaktischer Werkin-terpretation sei es demnach nicht, einzelne Werke in besonderer Weise zu erläutern, sondern „individuelle Verstehenswege zu zeigen und einzuleiten“; überhaupt diene Musikverstehen letztlich dem Erwerb allgemeiner Erfahrungen.³⁰⁸ Dabei werde dem Lehrer die Rolle eines Vermittlers zuteil, der zwar den Schülern gleichgestellt ist und sein Verstehen des Werkes gleichberechtigt vortragen könne, sich dabei jedoch seines umfassenderen Vorwissens und seiner Vorbildfunktion bewusst sein müsse. Er dürfe, so Richter, „nicht so tun, als ob er auf dem Verstehens-Ufer der Schüler steht.“³⁰⁹

Vor diesem Hintergrund exponiert Richter einen Gedanken hermeneutischen Verstehens als Teils des Konzepts der Didaktischen Interpretation: Dieses setze voraus, dass „der Verstehenshorizont, den der Schüler mitbringt, in Beziehung tritt zum Horizont des Verstehens, den die Sache anzubieten hat.“ Bereits vorhandene Schnittmengen bezeichnet Richter als „Treffpunkte“, sie seien als Ausgangspunkte des Verstehens in besonderem Maße geeignet.³¹⁰ Zur Bestimmung dieser Gemeinsamkeiten sei ferner die „Orientierung der Musik an allgemeinen Erfahrungsmustern“ wie „Spiel, Zeit, Sprache (Sprachhaltung), Raum, Religiösität, Fest, Bewegung“ hilfreich. Diese ermöglichen Vergleiche verschiedener Musiken untereinander, Verbindungen zwischen Musik und ihrem Interpretieren bzw. Hörer, eine Einordnung von Musik in ihr Umfeld sowie erste Schritte im eigenen Verstehensversuch.³¹¹

Die dargestellten Grundlagen hermeneutischer Interpretation veranschaulicht Richter im zweiten Teil des Beitrags an Wagners Tristan-Vorspiel. Zur Ermöglichung besagter „Treffpunkte“ wählt er die Erfahrung des Sprechens aus. Die Ouvertüre sei von drei unterschiedlichen Sprechweisen geprägt, die Richter als den Schülern vertraut voraussetzt: „von einer Art vorsprachlicher Gestik, von gebundener Sprache und vom Spiel mit sprachlichem Ausdruck und Begriffen“.³¹² In Abgrenzung zu seinerzeit bereits vorhandenen musikwissenschaftlichen Analysen, die Richters Auffassung zufolge in den jeweiligen Kompositionen oftmals lediglich eine Bestätigung eige-

³⁰⁶Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 1) (wie Anm. 302, S. 55), S. 24.

³⁰⁷Vgl. ebd., S. 24 f.

³⁰⁸Ebd., S. 25.

³⁰⁹Ebd., S. 25 f.

³¹⁰Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 1) (wie Anm. 302, S. 55), S. 26; der Lebensweltbegriff, so skizziert es beispielsweise Jürgen Vogt, wurde zu Beginn der 1990er Jahre in verstärktem Maße in die Konzeption der Didaktischen Interpretation einbezogen. Was Ehrenforth als „Topoi“ bezeichnet, wird bei Richter mit „Treffpunkten“ zwischen Musik und Mensch als „gemeinsamem Erfahrungsboden“ beschrieben, s. Jürgen Vogt: Lebenswelt, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms/Reinhard Schneider/Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 140–141, hier S. 140.

³¹¹Vgl. Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 1) (wie Anm. 302, S. 55), S. 26.

³¹²Ders.: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel (Teil 2), in: *Musik & Bildung* 15.12 (1983), S. 20–27, hier S. 20.

ner Theorien suchten, geht Richter der Frage nach, „wodurch, an welcher Stelle und mit welchen möglichen Deutungen diese Musik für Erfahrungen und für das Interesse von Schülern“ zugänglich gemacht werden könne.³¹³ Hierzu ordnet er jeder der genannten Sprechweisen, die das Tristan-Vorspiel aufweise, einen eigenen Interpretationsschritt zu.

Im ersten von drei skizzierten Interpretationsschritten nennt Richter mit einem liedhaft angelegten Abschnitt (T. 17) einen persönlichen „Treffpunkt“ zwischen ihm und dem Tristan-Vorspiel. Zwar entspreche die Kompositionsweise der den Schülern durchaus vertrauten „gebundene[n] oder versmäßige[n] Sprache“, dennoch sei zum Nachvollzug „geduldige Hilfe nötig“.³¹⁴ Richter weist im Anschluss nach, dass die von ihm als solche benannte „Liedgestalt“ insgesamt sechsmal im Vorspiel verwendet wird. Für die Interpretation bedeutsam sei hier vor allem, dass in allen Fällen keine formelle Geschlossenheit vorliege, sondern die Liedgestalt im Hinblick auf Form und Harmonik offen bliebe und jeweils in eine andere Sprechweise übergehe.³¹⁵ Dieser Befund könne, so Richter, als Ausgangspunkt von Überlegungen über Rückschlüsse zur Aussage der Oper oder dem „Wesen der Musik“ im Allgemeinen dienen.³¹⁶ Der zweite Interpretationsschritt Richters befasst sich mit den an die liedhaft angelegten Partien angeschlossenen Motive, die als „Versgebilde im Kleinen“ wesentliche Inhalte der Liedgestalten betonen. Üblicherweise sei der Charakter solcher durchführungsartiger Motivarbeit eher der eines „Gedanken erörternden oder entwickelnden Gesprächs oder eines Denkspiels“, im Falle des Tristan allerdings seien diese Teile eher Versuche, die Wendung der einzelnen Liedgestalten in einer neuen Sprechweise zu unterstreichen. Diese Sprechweise bezeichnet Richter als „Spiel mit sprachlichem Ausdruck und Begriffen“.³¹⁷ Nicht zu verwechseln sei diese Sprechweise mit der „vorsprachlichen Gestik“, die Richter der im dritten Interpretationsschritt besprochenen Einleitung des Tristan-Vorspiels zuordnet. Diese zeichne sich durch zwei auseinander durch Fortspinnung hervorgehende Phrasen aus, welche ein hohes Maß an „Unbestimmtheit und Ziellosigkeit“ aufweisen und von Richter daher als Gesten bezeichnet werden. Zu deuten seien diese als „die Sehnsucht nach Ausdruck, Mitteilung oder Kommunikation“; generell vermutet Richter, dass diese Gesten möglicherweise deutlicher als die beiden anderen Sprechweisen zum Ausdruck bringen, „was dargestellt werden soll“.³¹⁸ Dies sei u. a. dem Umstand geschuldet, dass ebenjene Gesten im Verlauf des Vorspiels wieder aufgegriffen werden; durch ihre Wiederkehr gewinnen sie an Aussagekraft hinzu.

Im Rahmen abschließender didaktischer und methodischer Hinweise fasst Richter seine Vorgehensweise zusammen. Die Übersetzung unterschiedlicher Setzweisen in Wagners Tristan-Vorspiel in die drei sprachlichen Muster „Lied, Motivspiel und Gesten“ ermöglichen einerseits eine Gliederung desselben und andererseits einen Anschluss an die Vorerfahrungen der Schüler, da diese mit diesen Sprechweisen vertraut seien. Richter betont außerdem, dass derartige Erfahrungen in das Hören der Musik münden müssten, „in ein Hören, dessen Verstehen und Erleben zunimmt an Nuanciertheit, Einsicht und Tiefe.“³¹⁹

³¹³Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 2) (wie Anm. 312, S. 56), S. 20.

³¹⁴Ebd., S. 21.

³¹⁵Vgl. ebd., S. 22.

³¹⁶Vgl. ebd., S. 22 f.

³¹⁷Ebd., S. 20, 23 f.

³¹⁸Ebd., S. 24 f.

³¹⁹Ebd., S. 26 f.

5.2 Die Reaktion: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (Stroh)

Mit dem Ziel, den von Richter angewandten „Erfahrungsmustern“ den Erfahrungsbegriff Ingo Schellers entgegenzusetzen, setzt sich Wolfgang Martin Stroh kritisch mit der vorgelegten hermeneutischen bzw. Didaktischen Interpretation des Tristan-Vorspiels einschließlich der didaktischen Vorbemerkungen auseinander und operiert dabei mit Zitaten aus der Wagneroper. Einleitend positioniert er sich kritisch gegenüber der Idee der hermeneutischen Interpretation, die er als „Kind musikpädagogischer Not“ bezeichnet.³²⁰ Demnach sei die eingestandene, herzustellende Verschmelzung zunächst unvereinbarer Horizonte durch den Musiklehrer als Vermittler nicht etwa Mittel zum Verstehen von Musik, sondern Zeugnis eines Rettungsversuchs in Not geratener Kunstwerke. Dies begründet Stroh mit der Tatsache, dass man sich zur Erschließung populärer Musik wohl kaum der philosophischen Hermeneutik Gadammers oder Heideggers bemühen würde. Zudem ginge erstens der von Richter so bezeichnete Anspruch im Fall populärer Musik nicht von der Musik, sondern vom Hörer aus, der an die Musik „seinen“ Anspruch formuliere; zweitens seien die Schüler mit populärer Musik oft vertrauter als der Lehrer selbst. Schließlich kritisiert Stroh den als gegeben vorausgesetzten Umstand, dass es überhaupt eines Vermittlers zwischen den Welten der Schüler und der Musik bedürfe; es stelle sich hierbei nicht zuletzt die Frage nach der Motivation, ob die Schüler der ihnen fremden Welt begegnen *wollen*.³²¹

Anders als der erfahrungsbezogene Unterricht Schellers, welcher die grundsätzliche Umwandlung erworbener Erlebnisse zu gemachten Erfahrungen seitens der Schüler berechtigterweise voraussetze, sei die Didaktische Interpretation darauf angewiesen, dass die Schüler das vom Kunstwerk aufgegebene „Rätsel“ zu entschlüsseln bereit seien und alle drei von Richter skizzierten Aspekte des Verstehensinteresses erfüllen. Dies sei insofern problematisch, dass erstens bei der Schülerwelt fernen Gegenständen wie Wagners Tristan der „Verstehensdrang“ erst herzustellen sei und zweitens die grundsätzliche Motivation, ebenjene Rätsel zu lösen, von einem divergierenden Schülerinteresse abhängt.³²² Eine Beschäftigung mit Wagners Tristan sei unter diesen Voraussetzungen nur dann sinnvoll, wenn Schülerinteressen und Unterrichtsgegenstand entweder zufälligerweise Schnittmengen (wie beispielsweise „die Wirkung von Liebestränken“) aufweisen oder es zu „biographischen Motivationen“ kommt, die Stroh an einer persönlichen Verstrickung in eine dem Tristan ähnliche Konstellation aus Liebesbeziehungen erläutert. Dass Richter keine biographischen Schnittmengen oder Bezüge zum Inhalt der Oper suche, sondern auf allgemeine Prinzipien der Sprache als „Treffpunkte“ zurückgreife, sei laut Stroh Zeugnis der großen Entfernung der in der hermeneutischen Interpretation anzunähernden Horizonte.³²³

Die grundsätzliche Kritik an der hermeneutischen Interpretation mittels ‚Treffpunkten‘ überträgt

³²⁰Wolfgang Martin Stroh: Der Tantris mit sorgender List sich nannte... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung [als Reaktion auf Christoph Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel (Teil 1 und 2)], in: *Musik & Bildung* 16.6 (1984), S. 440–443, hier S. 440.

³²¹Vgl. ders.: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (wie Anm. 320), S. 440; die Frage, „ob die vorgeplanten Treffpunkte sich mit den wirklichen Interessen der Schüler noch überschneiden“, thematisiert auch Martin Weber in seiner Rückschau auf musikpädagogische Konzeptionen. Er kritisiert ebenfalls, dass das „Auseinanderklaffen der Horizonte“ in seinen Ursachen nicht hinterfragt, sondern als gegeben vorausgesetzt wurde, s. Weber: Musikdidaktische Konzeptionen (wie Anm. 258, S. 48), S. 30.

³²²Pointiert: „Ein Rätsel, das niemand lösen will, ist keines mehr.“, s. Stroh: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (wie Anm. 320), S. 441.

³²³Vgl. ebd., S. 441.

Stroh anschließend auf die Ausführungen Richters zum Tristan-Vorspiel. Mit dieser Vorgehensweise bleibe erstens, so Stroh, der Tristan ebenso „verschlossen“ wie die Interpretation „formalistisch“; zweitens sei der vorgeschlagene „Treffpunkt“ nicht geeignet dafür, Schüler ihre persönlichen Erfahrungen einbringen zu lassen.

Einen Hinweis auf die inhaltliche Dimension des Vorspiels gebe Stroh zufolge ein Brief Richard Wagners an Mathilde Wesendonck vom 19.12.1859, den er in seinem Beitrag zitiert.³²⁴ Die Lesart desselben als „Orgasmus, der nicht zur Befriedigung führt“, könne nicht nur der inhaltlichen Deutung der Ouvertüre dienen, sie biete darüber hinaus einen möglichen „Treffpunkt“, der auch Schülern „durchaus bekannt sein“ dürfte.³²⁵ Stroh rechtfertigt diese Sichtweise u. a. damit, dass der von Richter vorgeschlagene Treffpunkt der Sprache zwar andeutet, „was dargestellt werden soll“,³²⁶ die konkrete inhaltliche Ausleuchtung indes ausspare. Diesen Missstand projiziert Stroh auf die hermeneutische Interpretation selbst in der Behauptung, gewählte Treffpunkte hätten u. a. den Zweck, sich vor derartigen Bedeutungsdimensionen von vornherein zu verschließen. Abschließend führt Stroh den Interpretationsansatz Richters fort, indem er eine von Richter identifizierte Liedgestalt des Vorspiels in Schlüsselszenen der Oper nachweist, um so von der Sprechweise auf den „Sprach*inhalt*“ zu schließen, was „eigentlich nicht allzu schwer“ sei.³²⁷ Außerdem biete besagte Schlüsselszene, in der Tristan nach Einnahme des Liebestranks von seinen bisherigen Vorstellungen von Ehre ablässt („was träumte mir von Tristans Ehre?“), durchaus Anknüpfungspunkte zu in ähnlicher Weise tabuisierten Anschauungen von Jugendlichen.³²⁸ Stroh kommt allerdings schnell von dieserart Suche nach „Treffpunkten“ bei den Themen Liebe, Eifersucht, Ehre etc. ab und konstatiert, dass diese im Falle Tristans erfolglos bleiben müsse; überhaupt sei dieses Werk nicht für den Musikunterricht zu empfehlen.

Stroh fordert abschließend von einem „Kunstwerke-Unterricht“, dass dieser erstens die Distanz von Werk- und Schülerhorizont klar benennt und zweitens die „wirklichen Beziehungsprobleme der Schüler“ als wichtiger gegenüber jenen Tristans und Isoldes betrachtet. Blicke bei einer Betrachtung des Tristan-Vorspiels der Rückbezug auf persönliche Erfahrungen der Schüler mit Beziehungskrisen aus, der Strohs Auffassung nach eher schwierig zu sein scheint, so würde mit der Untersuchung verschiedener Sprechhaltungen „ein Mittel zum Zweck stilisiert.“³²⁹ Schließlich pointiert Stroh diverse Vorwürfe an die hermeneutische Interpretation und deren fehlende Schülerorientierung: Diese verwehre den Schülern nicht nur die Beteiligung an der Auswahl der Inhalte, sondern inszeniere zudem „unter Verwechslung von ‚individueller Betroffenheit‘ und ‚Eindruck‘ [...] einen Tanz ums Goldene Kalb der Kunstmusik“, stelle also das Kunstwerk zu sehr in den Mittelpunkt. Die Bedeutung der Erfahrung müsse nicht zur Begünstigung des Verstehensprozesses in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden, sondern weil erst durch Einbezug persönlicher Erfahrungen eine Schülerorientierung im eigentlichen Sinne stattfinden könne. Erst wenn das von Richter geforderte Selbstverständnis zulasse, dass Schüler begründen, warum ein-

³²⁴Vgl. Stroh: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (wie Anm. 320, S. 58), S. 441.

³²⁵Ebd., S. 441 f.

³²⁶Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 2) (wie Anm. 312, S. 56), S. 25; bzw. Stroh: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (wie Anm. 320, S. 58), S. 442.

³²⁷Ders.: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (wie Anm. 320, S. 58), S. 442.

³²⁸„Denken wir nur an ‚Ehrkodices‘ der Art, dass ein Junge nicht die Freundin eines Freundes anrühren darf, daß aber unter bestimmten Rahmenbedingungen und bei geeigneten Gegenleistungen dieser Kodex außer Kraft gesetzt wird.“, s. ebd., S. 442.

³²⁹Ebd., S. 443.

zelne Kunstwerke „bei seiner Prüfung durchfallen“, sei der Anspruch einer Schülerorientierung eingelöst.³³⁰

5.3 Die Replik: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? (Richter)

Die von Stroh so bezeichnete „musikpädagogische Not“ treffe Richters Auffassung zufolge nicht auf die Musikwerke zu, sondern auf Schüler und Lehrer, die allmählich den Bezug zu selbigen verlieren. Im Allgemeinen verfehle dies den Kern des eigentlichen Problems: Ziel der Didaktischen Interpretation sei es gerade nicht, die Kunstwerke aus einer angeblichen Krise zu befreien, sondern diese von ihrem „Denkmalssockel [...] einer verordneten Wertzuweisung“, wo sie beispielsweise in Lehrplänen aufzufinden seien, herunterzuholen und einen „persönlichen ‚Gebrauch‘“ selbiger anzuregen.³³¹ Die von Stroh dargestellte Trennung von Kunstmusik und populärer Musik hinsichtlich des Anspruches, der Annäherung an die jeweiligen Schülerhorizonte sowie des „Gebrauchswerts“ weist Richter ab, seiner Auffassung nach bestehe zwischen den verschiedenen Musiken hier kein Unterschied. Im Gegenteil sei es gerade eine zentrale Aufgabe Didaktischer Interpretation, die „Fülle der Benutzungsmöglichkeiten und des Gebrauchswertes von Musik auszubreiten“, unabhängig von Gattungs- oder Genrefragen. Die Behauptung einer „Scheinvertrautheit populärer Musik“ sei daher gleichbedeutend mit einer „vorgetäuschte[n] Schülerorientierung“. ³³² Außerdem deute der Begriff des Anspruches, dessen Doppelsinn aus „ansprechen“ bzw. „angesprochen werden“ und „einen Anspruch erheben“ Richter anschließend präzisiert, auf einen Dialog zwischen Verstehensobjekt und -subjekt hin, der bei der Didaktischen Interpretation unabhängig von der Gestalt des Verstehensobjekts angeregt werde.³³³

Richter räumt anschließend ein, dass er eine Vorliebe seitens der Lehrer, ihre persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen im Unterricht zu vermitteln, nicht leugne, sondern als tolerabel ansehe, wenn sie zur Disposition gestellt werde. Allerdings sei es ungerechtfertigt, den Zeigefinger nicht zu erheben, wenn im Unterricht populäre Musik behandelt werde, denn auch bei diesem Gegenstand sei ein solches Verhalten zu beobachten. Weiterhin moniert Richter, dass Stroh die Begriffe „Musik“ und „Kunstwerk“ synonym verwende und damit das von ihm skizzierte, dreigliedrige Verstehensinteresse fälschlicherweise auf den ersten Aspekt von Musik als „Spiel ihrer Materialien und Strukturen“ reduziere.³³⁴

Im Anschluss nimmt Richter analog zur Präzisierung des Begriffs „Anspruch“ eine Ausschärfung der Begriffe „Orientierung“ und „Erfahrung“ vor. Ersterer sei in einem Doppelsinn aus einer Orientierung an Schülererfahrungen und -möglichkeiten und dem Anspruch, Schülern zur Orientierung zu verhelfen, zu verstehen.³³⁵ Während eine Orientierung sich demzufolge an „Sachen,

³³⁰Stroh: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (wie Anm. 320, S. 58), S. 443.

³³¹Christoph Richter: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? [als Reaktion auf Wolfgang Martin Stroh: Der Tantris mit sorgender List sich nannte... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung], in: *Musik & Bildung* 16.6 (1984), S. 444–457, hier S. 444 f.

³³²Ebd., S. 445.

³³³Vgl. ebd., S. 445.

³³⁴Vgl. Richter: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? (wie Anm. 331), S. 446; vgl. a. ders.: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 1) (wie Anm. 302, S. 55), S. 24.

³³⁵Vgl. ders.: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? (wie Anm. 331), S. 446.

an anderen Menschen und deren Denken“ ausrichte, wohne dem Begriff der Erfahrung ein bewegliches Moment inne, das Richter im Rekurs auf eine frühere Begriffsbestimmung erläutert. Zu diesem Zweck diene auch hier folgender Exkurs.

Exkurs: Der Erfahrungsbegriff in der Didaktischen Interpretation Richters Der didaktische Sinn von Erfahrung und damit das eigentliche Ziel der Didaktischen Interpretation drücke folgende Frage aus: „Welche Erfahrung (von der Sache, von der Welt und von sich selbst) kann ein Schüler mit einem bestimmten Gegenstand machen?“³³⁶ Dem Erfahrungsbegriff an sich nähert sich Richter zunächst etymologisch. Erstens sei er der

Weg durch das Verständnis einer Sache hindurch: einerseits in das Selbstverstehen dessen, der sich um die Sache bemüht, und andererseits zu allgemeinen Wahrheiten, die die Sache preisgibt.³³⁷

Zweitens verwendet Richter den Begriff im ursprünglichen Verständnis von Erfahrung als „reisen, fahren“.³³⁸ Dieses Begriffsverständnis eröffne drei Vorteile für die Tätigkeit des Didaktischen Interpretierens, die Richter wie folgt umschreibt:

1. Ein in diesem Sinne „erfahrender“ Zugriff umfasse alle Zugangsweisen zum Untersuchungsgegenstand. Das Verstehen im Sinne philosophischer Hermeneutik sei in diesem Sinne eines von mehreren Mitteln und Wegen und bleibe daher potentiell hinter der Erfahrung zurück.³³⁹
2. Es bestehe eine „Doppelstrategie“ der Erfahrung derart, dass sich im Akt der Erfahrung sowohl der Erfahrende als auch das Erfahrene verändern.
3. Erfahrungen bringen die „exemplarische Repräsentanz“ eines Gegenstandes zu Tage, d. h. die Erfahrungen mit einer Sache setzen den Erfahrenden in Beziehung mit dem Ausschnitt der Umwelt, den die erfahrene Sache repräsentiert.³⁴⁰

Schließlich vollziehe sich im Erfahrungsbegriff Richters Auffassung zufolge der Übergang von sachbezogener zu Didaktischer Interpretation. Er unterscheidet hierbei drei Dimensionen von Erfahrungen: Erstens „musikalisch-materiale und musikalisch-technische Erfahrungen des Gegenstandes“, zweitens „allgemein-musikalische Erfahrungen“ und drittens „allgemeine Erfahrungen“.³⁴¹ Der Formulierung eines Gegenstandes zum Unterrichtsthema gehe hierbei immer eine Erschließung der Sache in allen drei Dimensionen durch den Lehrer voraus.³⁴²

Im Sinne der genannten „Doppelstrategie“ gehe der Weg der Erfahrung gleichermaßen „in die Welt und in [s]ich selbst“, Bildung könne infolgedessen gelten als „der Wille und das Vermögen, das Leben als eine solche ‚Fahrt‘ zu betreiben“. Vor dem Hintergrund dieser Metapher, die Erfahrung als Fahrt bzw. Reise begreift, benennt Richter den erfahrungsbezogenen Unterricht als das

³³⁶Richter: Didaktische Interpretation (wie Anm. 302, S. 55), S. 34; zur Dreidimensionalität des Verstehens vgl. a. ders.: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 1) (wie Anm. 302, S. 55), S. 24.

³³⁷Ders.: Didaktische Interpretation (wie Anm. 302, S. 55), S. 34 f.

³³⁸Vgl. ebd., S. 35.

³³⁹Vgl. ebd., S. 35 f.

³⁴⁰Vgl. ebd., S. 38.

³⁴¹Ebd., S. 39.

³⁴²Vgl. ebd., S. 40.

Erreichen der „Abfahrtsstation“, der somit lediglich die mitgebrachte Schülererfahrung stabilisierere.³⁴³ Bedeutsamer sei indes „die Abenteuerfahrt selbst“, die für Richter Erfahrung bedeutet. Er stellt in diesem Zusammenhang hermeneutisches Denken mit dem Ziel der „Unabschließbarkeit und Offenheit der Erfahrungen“ dem erfahrungsbezogenen und schülerorientierten Unterricht gegenüber, dem er eine „stabilisierend[e] ewig[e] Wiederholung von mitgebrachten Verstehenszuständen“ attestiert und der sich der Reismetapher zufolge nicht auf die Reise zu begeben scheint.³⁴⁴

Weiterhin ließen sich, so Richter, die von Stroh geforderten Interpretationsaspekte (biographische Motivation, Liebeserfahrung Wagners) ebensowenig aufzwingen wie jene, die Richter vorgeschlagen hat. Strohs Kritik am angeblich aufgezwungenen „Treffpunkt“ sei also vor dem Hintergrund ähnlich stark betonter Forderungen unzulässig. Außerdem sei der inhaltliche und formale Gebrauch von Begriffen wie der Sprechweise der Musik, die Richter in seiner Interpretation vorgelegt hat, nicht so trennscharf voneinander abzugrenzen, wie Stroh dies in seiner Kritik suggeriere. Zwar räumt Richter ein, den inhaltlichen Aspekt bei seiner Interpretation des Tristan-Vorspiels durchaus vernachlässigt zu haben, jedoch widerspricht er Stroh und seiner Behauptung, dass die musikalischen Sprechweisen weniger „biographisch motivierend“ seien als Erfahrungen zum Thema Liebe.³⁴⁵ Strohs Vorgehensweise, den zitierten Brief Wagners zur Programmvorlage zu erklären und die inhaltliche Deutung des Vorspiels daran auszurichten, lehnt Richter ferner nicht kategorisch ab, sondern moniert, dass Stroh erstens den Brief „sinnentstellend verkürzt“ habe und zweitens diesen Interpretationsansatz als verpflichtendes Programm präsentiere. Richter schließt seine Replik mit dem Appell, einerseits Kritik an exemplarischen Interpretationen wie jener des Tristan-Vorspiels nicht auf die hermeneutische bzw. Didaktische Interpretation an sich zu projizieren und andererseits neben eigenen musikpädagogischen Ansätzen auch weitere zu dulden.³⁴⁶

5.4 Der Rückblick: Die erste Begegnung (Stroh)

Anlässlich des 80. Geburtstages Christoph Richters blickt Stroh auf ebenjenen „Schlagabtausch“ zurück, bei dem sich in seinen Augen die „Wege der didaktischen und der szenischen Interpretation“ erstmalig kreuzten. Er fasst diesen mittels einer Gegenüberstellung von Strohs am erfahrungsorientierten Unterricht nach Scheller angelehnten Erfahrungsbegriff und den Erfahrungsmustern zusammen, die Richter als mögliche Hilfe zur Bestimmung von sog. ‚Treffpunkten‘ vorschlägt. Vor allem die dadurch seiner Ansicht nach zu kurz kommenden Schülerinteressen hätten Stroh seinerzeit dazu veranlasst, zu Richters Interpretation des Tristan-Vorspiels und den vorangehenden Erläuterungen kritisch Stellung zu beziehen.³⁴⁷ Nicht zuletzt aufgrund Richters Replik, bei der er „die versöhnlichsten Töne anschluss“, sei diese Auseinandersetzung auch nach knapp 30 Jahren noch von Interesse.

³⁴³Vgl. Richter: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? (wie Anm. 331, S. 60), S. 446.

³⁴⁴Ebd., S. 455.

³⁴⁵Vgl. ebd., S. 455 f.

³⁴⁶Vgl. ebd., S. 456 f.

³⁴⁷Vgl. Wolfgang Martin Stroh: Die erste Begegnung – oder „Der Tantris mit sorgender List sich nannte, als Tristan Isold ihn bald erkannte“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 54 (2. Quartal, Beilage zum 80. Geburtstag von Christoph Richter) (2012), S. 28–31, hier S. 28.

Stroh benennt in diesem Zusammenhang Gemeinsamkeiten zwischen Didaktischer und Szenischer Interpretation, welche die jeweiligen Aufsätze zu Tage gebracht haben. Einerseits sieht Stroh eine Parallele zwischen den „Erfahrungsformen‘ des Sprechens“ Richters und dem Begriff der Haltung, der in zahlreichen Einzelmethoden zur Einfühlung im Rahmen der Szenischen Interpretation von Bedeutung sei. Auch könne beim „szenischen Umgang mit musikalischen Gesten“ das eingelöst werden, was Richter sich von den von ihm so bezeichneten „vorsprachlichen Gesten“ zu Beginn des Tristan-Vorspiels erhofft:

[...] vielleicht sagen diese Gesten deutlicher als geordneter Gesang und als das Spiel der Motive, was dargestellt werden soll; vielleicht sind gerade die Suche nach Ausdruck und Mitteilung und die Vorläufigkeit und Unbestimmtheit des Sprachvermögens das musikalische, aber auch das allgemeine Thema des Vorspiels?³⁴⁸

Derart Haltungsübungen können, so Stroh, „filmmusikalisch“ oder „musikwissenschaftlich“ fundiert sein. Eine solche filmmusikalische Sicht, das sei „eine kaum zu bestreitende Tatsache“, sei die intuitive Reflexionsweise von Musik, von der Schüler nur dann abweichen, wenn „die Lehrkraft [...] alternative Beobachtungskriterien vorgibt.“ Einzig die sogenannte musikwissenschaftliche Sicht orientiere sich unmittelbar an der Musik selbst.³⁴⁹ Möchte man hingegen im Sinne des erfahrungsbezogenen Unterrichts nach Scheller die individuellen Befindlichkeiten und Probleme der Schüler zum Gegenstand des Unterrichts machen und Musik finden, die diese widerspiegelt, führe dies indes zwangsläufig zur „filmmusikalischen Sicht“, die in den ersten Publikationen zu *Carmen* und *Wozzeck*³⁵⁰ eingenommen wurde und der Richter ambivalent gegenüberstehe.³⁵¹

Dass die fachwissenschaftliche „Verbrüderung“ Strohs und Richter seinerzeit ausblieb, sei vor allem Strohs Kritik der „Kunstwerkmusik“ bzw. der „Orientierung am Kunstwerk“ zuzuschreiben. Stroh habe schon seinerzeit die auch in anderen Artikeln der Zeit zugrundeliegende Position vertreten, dass die Körperlichkeit der Musik stärker betont werden müsse, was im Allgemeinen auch „in den Anfängen der szenischen Interpretation de[n] Kern des szenischen Spiels“ bildete.³⁵² Nachträglich könne außerdem die Richter attestierte Kunstwerkorientierung einen Keil zwischen die beiden Konzepte getrieben haben, schließlich sei die Szenische Interpretation „eben doch im Kern konstruktivistisch“. Diese abschließende Beobachtung deutet daraufhin, dass der ersten Auseinandersetzung möglicherweise weitere folgten und diese beiden Konzepte des Öfteren in Wechselwirkung getreten sind. Zum Zwecke dieser Arbeit sollen abschließend noch einige Beobachtungen zu der (angeblichen) ersten Konfrontation folgen:

³⁴⁸Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 2) (wie Anm. 312, S. 56), S. 25; s. a. Stroh: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 29.

³⁴⁹Ders.: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 29; der unmittelbare Rückbezug auf die Musik als maßgebende Instanz gilt im Allgemeinen als Verdienst der Didaktischen Interpretation. So schreibt beispielsweise Sigrid Abel-Struth: „Der Ansatz der didaktischen Interpretation von Musik als Lehrprinzip hat seine historische Bedeutung vor allem in dem Rückverweis auf Musik selbst und die in ihr liegenden Möglichkeiten des Verstehens und der Erfahrung.“ Abel-Struth: Grundriss der Musikpädagogik (wie Anm. 145, S. 30), S. 405.

³⁵⁰Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern: *Carmen* (wie Anm. 47, S. 12); Stroh: Szenische Interpretation von Opern: *Wozzeck* (wie Anm. 47, S. 12).

³⁵¹Vgl. ders.: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 30.

³⁵²Ebd., S. 30.

Beobachtungen Mit Blick auf den Zeitpunkt jener Auseinandersetzung, die im Kern im sechsten Heft der Fachzeitschrift *Musik & Bildung* des Jahres 1984 zu verorten ist, lässt sich zunächst in Frage stellen, ob tatsächlich von einer Begegnung der Szenischen und Didaktischen Interpretation die Rede sein kann, die Stroh in seinem Beitrag aus dem Jahr 2012 suggeriert.³⁵³ Aus der vorliegenden Arbeit geht beispielsweise hervor, dass sich die Publikationen Schellers und Strohs dieser Zeit mit der Implementierung des szenischen Spiels als Lernform beschäftigten: Während Scheller 1985 erstmals zur szenischen Interpretation von Dramentexten publiziert,³⁵⁴ überträgt Stroh 1982 die Prinzipien des szenischen Spiels³⁵⁵ sowie 1985 jene des erfahrungsbezogenen Unterrichts Schellers auf musikpädagogische Fragestellungen.³⁵⁶ Erstmals 1990 verwenden Stroh und Nebhuth die von der Arbeit mit Dramentexten auf jene mit Opern übertragene Verfahren unter der Bezeichnung „Szenische Interpretation von Opern“, wie es bspw. aus Tabelle 2.1 (S. 19) hervorgeht. So ist auch in Strohs besagter Reaktion auf Richters Erläuterungen zur hermeneutischen Interpretation am Beispiel des Tristan-Vorspiels an keiner Stelle von der Szenischen Interpretation bzw. dem szenischen Spiel die Rede. Es scheint so, als würde sich besagte Begegnung nicht zwischen Szenischer und Didaktischer Interpretation vollziehen, sondern vielmehr zwischen dem der Didaktischen Interpretation zugrundeliegenden Verwendung des Erfahrungsbegriffs und jenem Verständnis von Erfahrung, das Scheller 1981 in seinem didaktischen Modell des erfahrungsbezogenen Unterrichts formuliert und das, so Stroh, „die theoretische Basis der szenischen Interpretation ist.“³⁵⁷

Infolgedessen erscheint es angebracht, sich den Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Erfahrung im weiteren Sinne zuzuwenden, die Stroh laut eigener Aussage 1984 verschlossen blieben: Stroh konstatiert hier, dass die von Richter vorgeschlagenen ‚Erfahrungsformen des Sprechens‘ durchaus Ähnlichkeiten zu jenen Sprechhaltungsübungen aufwiesen, die in der Szenischen Interpretation Verwendung finden. Mit Blick auf die methodische Frage, welche Texte bei der Erarbeitung des Tristan-Vorspiels verwendet werden, bleibt zu vermuten, dass Stroh hier möglicherweise Texte aus dem Tristan vorschlagen würde; auch seine Analyse der Sprechweisen nach Richter greifen auf spätere Schlüsselszenen der Oper zurück.³⁵⁸ Dem widerspräche allerdings Richters Forderung, bei der Erarbeitung der Ouvertüre von Bezügen auf die Handlung der Oper abzusehen:

Tatsächlich aber faßt Wagner die Einleitung als (vom Text und Sujet) losgelöste Kompositionschance auf. Dies bietet ihm und allen Hörern den Vorteil, sich auf je eigene Weise auf die Oper vorzubereiten und einzustellen [...].³⁵⁹

Vor diesem Hintergrund scheint es fraglich, dass Richter, der einen ‚Treffpunkt‘ in Sprechweisen der Musik selbst vorschlägt, eine Erarbeitung der Ouvertüre mittels Sprechens vom Lehrer ausgewählter Texte, wie es Methoden der Szenischen Interpretation vorsehen, als Vorgehensweise der Didaktischen Interpretation bezeichnen würde. Klärung verschaffte hier die Beantwortung der Frage, ob derartige Sprechhaltungsübungen zu jenen „Umgangsweisen mit Musik“ zu zählen sind, mit denen das Verstehen im Sinne der Didaktischen Interpretation zu vollziehen sei.³⁶⁰

³⁵³Vgl. Stroh: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 28.

³⁵⁴Scheller: Szenische Interpretation von Dramentexten (wie Anm. 41, S. 10).

³⁵⁵S. 7 dieser Arbeit, bzw. Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht (wie Anm. 22, S. 8).

³⁵⁶S. 9 dieser Arbeit, bzw. ders.: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht (wie Anm. 32, S. 9).

³⁵⁷Ders.: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 28.

³⁵⁸Vgl. ders.: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (wie Anm. 320, S. 58), S. 442.

³⁵⁹Richter: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? (wie Anm. 331, S. 60), S. 456.

³⁶⁰Ders.: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation (Teil 1) (wie Anm. 302, S. 55), S. 25.

Interessant erscheint auch die These Strohs, dass der Verlauf besagter ‚Begegnung‘ auch darin begründet sei, dass sich die Szenische Interpretation von Beginn an der Betonung der Körperlichkeit gewidmet habe und damit 1984 eher dem Richter entgegengesetzten Pol zugeneigt war.³⁶¹ Ein Blick in Strohs mit „Szenisches Spiel im Musikunterricht“³⁶² überschriebenem Aufsatz von 1982, der damit 1984 als aktuellster Beitrag zu den „Anfängen der szenischen Interpretation“³⁶³ gelten kann, scheint diese Tendenz indes nicht zu bestätigen. Die fünf dort vorgestellten Unterrichtsreihen arbeiten mit einem Rollenspiel auf der Grundlage zeitgenössischer Dokumente, dem Nachspielen einer in Form einer Geschichte vorliegenden Szene, dem Improvisieren nach Spielmodellen und Verfahren des „unsichtbaren Theaters“ Augusto Boals.³⁶⁴ Eine besondere Zuwendung zu körperorientierten Spielverfahren ist, zumindest in diesem Beitrag, daher nicht zu verzeichnen. Geht man davon aus, dass dieser Aufsatz repräsentativ für den Entwicklungsstand der Szenischen Interpretation im Jahr 1984 ist (es liegen keine weiteren dem Verfasser bekannten Publikationen vor), so würde dies gegen eine starke Zuwendung zur Körperlichkeit sprechen, die Stroh in besagtem Rückblick betont.

Ungeachtet der Frage, ob die Szenische Interpretation tatsächlich „im Kern konstruktivistisch“³⁶⁵ ist, so betont Stroh im Zuge des erwähnten Rückblicks hierbei vor allem die Tatsache, dass nicht von genau einer Bedeutung von Musik auszugehen sei, sondern Schüler ihre individuelle Bedeutung von Musik in regelgeleiteten Spielverfahren eigenhändig konstruieren. Fokussiert man die Abgrenzung von Didaktischer und Szenischer Interpretation auf diesen Aspekt, so müsste Richter in einem ersten Schritt in seinen Ausführungen davon ausgegangen sein, dass Musik genau eine Bedeutung habe. In einem zweiten Schritt müsste dann die Art und Weise des Erwerbs bzw. der Konstruktion dieser Bedeutung in den Blick genommen werden. Was die Vielfalt möglicher Bedeutungen von Musik anbelangt, so äußert sich Richter hierzu im Rahmen seines Verständnisses von Interpretation: Zu Strohs vorgeschlagenem Programm er beispielsweise folgendermaßen Stellung:

Sicher lohnt es sich zu prüfen, ob und inwieweit dieses Programm in der Musik erkennbar wird. Keinem Hörer jedoch ist dies vorzuschreiben. Wenn ich auch nicht auf der Eignung meines Interpretationsansatzes für jeden Fall beharren will (das widerspräche meiner Auffassung von Interpretation), so scheint mir dieser Zugang [...] als ein möglicher sinnvoll zu sein.³⁶⁶

Hieraus wird deutlich, dass Richter durchaus darauf zu bestehen scheint, neben seiner Auffassung der Interpretation des Tristan-Vorspiels auch andere Ansätze zu akzeptieren. Somit scheint es ausgeschlossen zu sein, dass die Didaktische Interpretation, wie Richter sie in diesem Aufsatz darstellt, den Anspruch erhebt, die einzig gültige Bedeutung von Musik zu erschließen. Sollte Stroh davon ausgehen und dies als Abgrenzungskriterium nutzen, wäre dies unzulässig. Ungeachtet dessen wäre es interessant zu untersuchen, inwieweit auf der Grundlage des Konstruktivismus Didaktische und Szenische Interpretation auch im Hinblick auf methodische Aspekte voneinander abzugrenzen wären – auf Grundlage der hier dargestellten Beiträge scheint dies allerdings nicht durchführbar.

Insgesamt wird auch nach ausführlicher Darstellung der einschlägigen Aufsätze in *Musik & Bil-*

³⁶¹ Vgl. Stroh: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 30.

³⁶² Ders.: Szenisches Spiel im Musikunterricht (wie Anm. 22, S. 8).

³⁶³ Ders.: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 30.

³⁶⁴ Vgl. ders.: Szenisches Spiel im Musikunterricht (wie Anm. 22, S. 8), S. 10 ff.

³⁶⁵ Ders.: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 30.

³⁶⁶ Richter: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? (wie Anm. 331, S. 60), S. 456.

dung nicht hinreichend deutlich, weshalb Stroh diese Auseinandersetzung als Kreuzung der Wege von Szenischer und Didaktischer Interpretation umschreibt.³⁶⁷ Zum Zeitpunkt der Aufsätze, so ergaben es zumindest die Recherchen dieser Arbeit, kann von der Szenischen Interpretation als Unterrichtskonzept noch nicht die Rede sein. Vielmehr lässt sich die Begegnung mittels der Diskrepanz der verschiedenen Erfahrungsbegriffe Richters und Schellers beschreiben. Obwohl Stroh diese Diskrepanz sowohl in seiner Reaktion auf Richters Darstellungen, als auch im Rückblick auf besagten Schlagabtausch selbst betont,³⁶⁸ so bleibt eine konkrete Unterscheidung der beiden Erfahrungsbegriffe anhand des didaktischen Modells des erfahrungsbezogenen Unterrichts Schellers und der didaktischen Interpretation Richters aus. Stattdessen fokussiert sich Stroh 1984 vornehmlich auf den Faktor der Schülerorientierung sowie 2012 rückblickend auf eine Orientierung an der Körperlichkeit von Musik bzw. Ideen des Konstruktivismus. Dass Stroh dennoch abschließend konstatiert, „dass heute die szenische irgendwie in der didaktischen Interpretation aufgegangen ist oder aber die szenische Interpretation die didaktische uninterpretiert hat,“³⁶⁹ deutet darauf hin, dass möglicherweise weitere Beiträge aufschlussreich bei der Untersuchung der Wechselwirkung von Szenischer und Didaktischer Interpretation sein können. Dies scheint insofern interessant, als die Szenische Interpretation spätestens ab 1990 auch unter dieser Bezeichnung in einschlägigen Publikationen vertreten ist und ähnliche Untersuchungen an diesem Punkt ansetzen könnten. Dennoch scheint die hier gezeigte ‚erste Begegnung‘ von Bedeutung zu sein, da Stroh, der später maßgeblich an der Entwicklung der Szenischen Interpretation von Musik beteiligt ist, sich bereits vor deren Entstehung zu wesentlichen Thesen Richters als Vertreter der Didaktischen Interpretation bezieht.

³⁶⁷Vgl. Stroh: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 28.

³⁶⁸Vgl. ders.: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (wie Anm. 320, S. 58), S. 440; ders.: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 28.

³⁶⁹Ders.: Die erste Begegnung (wie Anm. 347, S. 62), S. 31.

6

Diskussion

Im Rahmen einer an Spielleiter und Lehrer gerichteten Online-Befragung stellen die Autoren der Ergebnisdarstellung eine Reihe sogenannter „Verdachtsmomente“ voran, die Triebfeder der geschilderten Beobachtung der Anwendung der Szenischen Interpretation gewesen seien.³⁷⁰ Diese lassen sich auch als kritisch bzw. negativ formulierte Hypothesen zur praktischen Umsetzung des Konzepts der Szenischen Interpretation umschreiben. Hierzu ein Beispiel: Die Autoren äußern den Verdachtsmoment, dass „der erfahrungsorientierte und konstruktivistische Ansatz im Schul- und Hochschulalltag zu einer ‚Spielpädagogik‘ reduziert wird“.³⁷¹ Bei der Darstellung der Ergebnisse konstatieren die Autoren, dass die als am häufigsten genutzt angegebenen Methoden aus dem Methodenkatalog der Szenischen Interpretation keine „Alleinstellungsmerkmale“ des Konzepts seien, da sie als in anderen Fachdidaktiken verbreitete Methoden bzw. Methoden allgemeinpädagogischer Art gelten können.³⁷² Umgekehrt zeichnen gerade die selten verwendeten Methoden die Szenische Interpretation aus.³⁷³ Daher könne die Vermutung bestätigt werden, dass die Szenische Interpretation von der befragten Personengruppe (N=122) eher „spielpädagogisch“ genutzt als ‚im Sinne der Erfinder‘ umgesetzt wird.“³⁷⁴

Im Folgenden sollen Beobachtungen aus den Darstellungen der vorangegangenen Kapitel derart

³⁷⁰Vgl. Stroh/Oberhaus/Knigge: Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis (wie Anm. 12, S. 4), S. 38.

³⁷¹Ebd., S. 38.

³⁷²Gemeint sind die Methoden *Rhythmisches Warm-up*, *Standbilder modellieren*, *Themenbezogene Vorbereitung durch Assoziationsproduktion* und *Feedback (außerhalb der Rolle): erfahrungsbezogen und sachbezogen*. Stroh/Oberhaus/Knigge: Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis (wie Anm. 12, S. 4), S. 44 und Abbildung 4, S. 45; Zu den einzelnen Methoden s. Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), darin MET 1.7 (S. 16), MET 3.15 (S. 34), MET 1.8 (S. 17) und MET 5.3 (S. 58). Die Zuordnung der in der Auswertung der Befragung genannten Methoden zu jenen des Methodenkataloges wurde hier ergänzt. Da mehrere Methoden zur Reflexion außerhalb der Rolle existieren, wurde aufgrund des auf S. 45 genannten Blitzlichts MET 5.3 zugeordnet.

³⁷³Vgl. Stroh/Oberhaus/Knigge: Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis (wie Anm. 12, S. 4), S. 44.

³⁷⁴Ebd., S. 48 f.

formuliert werden, dass diese möglicherweise auch als „Verdachtsmomente“ für ähnliche Untersuchungen dienen können. Diese sind jedoch von Vorschlägen zur Weiterentwicklung des Konzepts abzugrenzen, welche im Fazit vorgetragen werden.

Problem I: Es bleibt unklar, welche Kriterien eine szenische Interpretation auszeichnen.

Im Rekurs auf das in der Einleitung dieser Arbeit formulierte Ziel, herauszuarbeiten, „wann genau eine im schulischen Musikunterricht vollzogene szenische Interpretation auch als solche gelten kann“ (S. 5), brachte die Darstellung eine Auswahl möglicher Antworten zutage: Als Kriterien ergaben sich die Unterscheidung hinsichtlich der „Aneignung von Wirklichkeit“ aus erster bzw. zweiter Hand (S. 24)³⁷⁵, die vierphasige Anordnung der Einzelmethoden in Einfühlung – Spiel/Improvisation etc. – Ausföhlung – Reflexion (S. 26)³⁷⁶ und die vierdimensionale, d. h. aktive, selbstbestimmte, bewusste und soziale Art und Weise des Verstehens nach Stroh (S. 26).³⁷⁷ Außerdem betont Kosuch in seinem Beitrag zu Janks *Musik-Didaktik*: „Von einer Szenischen Interpretation (nach ISIM) wird nur gesprochen, wenn zumindest mit Elementen der Einföhlung, der Präsentation (Veröffentlichung) im Rahmen der szenisch-musikalischen Arbeit und der Reflexion gearbeitet wird.“³⁷⁸ Inwieweit sich nun die Arbeit „mit Elementen“ der einzelnen Phasen von der Verwendung von Einzelmethoden, die im Methodenkatalog abgelehnt zu werden scheint, unterscheidet, kann nur vermutet werden. Auch publizierte szenische Interpretationen, die von ISIM-Autoren als „falsch verstanden angewendet[e]“ Szenische Interpretation angeführt werden, geben hierzu keine Auskunft: Als Beispiel sei hier die szenische Interpretation zu Offenbachs *Die Schöne Helena* angeführt, welche ein Autorinnenteam um Claudia Bullerjahn in einem Aufsatz beschreibt, jedoch unbegründeterweise als solche nicht akzeptiert wird.³⁷⁹ In ihrer Dissertation ergründet Alexia Benthaus dieses Phänomen und unterstellt den Autorinnen zwar, die Verfahren der Szenischen Interpretation insofern misszuverstehen, als dass diese zur Illustration des Parodieverfahrens durch fälschlicherweise geforderte „übertriebene“ Gesten lediglich „zum Selbstzweck (und zum Spaß)“ verwendet werden.³⁸⁰ Aufschluss über eine Ablehnung dieser Anwendung der Methoden aufgrund der oben genannten Kriterien gibt jedoch auch dieser Kommentar nicht. Wie vor diesem Hintergrund die von Annette Brunk vorgelegte szenische Interpretation von Lortzings *Zar und Zimmermann* zu bewerten ist, bleibt daher ebenfalls nebulös. Dort heißt es: „Unter Zuhilfenahme der Szenischen Interpretation von Musiktheater gestalteten wir einen ca. zweistündigen Workshop. Dabei nutzten wir die Vielfalt der Methoden als Werkzeuge zum Kennenlernen dieser Oper.“³⁸¹ Die im Beitrag geschilderten Methoden sind in die fünf Phasen ‚Einföhlung I‘, ‚Verkleidung‘, ‚Einföhlung II‘, ‚Szenenspiel‘ und ‚Gespielte

³⁷⁵Nebhuth/Stroh: Szenische Interpretation von Opern (wie Anm. 45, S. 11), S. 28 f.

³⁷⁶Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (1. Aufl.) (wie Anm. 47, S. 12), 60 f.. Zur exponierten Rolle des Methodenkatalogs s. bspw. Anm. 110, 111 dieser Arbeit.

³⁷⁷Vgl. Stroh: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 7.

³⁷⁸Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 185 f.; im Wortlaut auch nachzulesen bei: Ders.: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 59, S. 14), S. 11.

³⁷⁹Claudia Bullerjahn/Nora Bretfeld/Elisabeth Ebrecht: Operette handelnd erfahren. „Die schöne Helena“ in einer 10. Hauptschulklasse, in: *Musik und Unterricht* 6.33 (1995), S. 32–39; Vgl. Anm. 5 bei Brinkmann: „Unglücksel’ge kleine Nadel“ (wie Anm. 136, S. 29), S. 17.

³⁸⁰Benthaus: Oper im Unterricht (wie Anm. 93, S. 21), S. 162 ff.

³⁸¹Annette Brunk: Oper – ein sperriger Gegenstand als Chance für lebendigen Unterricht, in: *Musikunterricht heute 7. Bach – Bebop – Bredemeyer: Sperriges lebendig unterrichten*, hrsg. v. Frauke Heß/Jürgen Terhag, Oldershausen 2008, S. 35–42, hier S. 35.

Erzählung‘ untergliedert.³⁸² Für eine Einschätzung scheint erforderlich, wie die oben aufgelisteten Kriterien zur Identifikation einer szenischen Interpretation im Sinne des ISIM zu gewichten sind: Lösen die jeweils aktuellen Kriterien ihre Vorgänger ab und ist damit Kosuchs Beitrag aus Janks *Musik-Didaktik* allein zu betrachten? Oder haben beispielsweise Strohs Forderungen an die Art und Weise des Verstehens auch nach 10 Jahren noch Gültigkeit? Falls dem so wäre, würde dem Lehrer bzw. Spielleiter eine zentrale Funktion zuteil, der Stroh zufolge für das Errichten der hierfür notwendigen Rahmenbedingungen verantwortlich sei (S. 26 dieser Arbeit).

Problem II: Die Funktion des Spielleiters setzt ein für Musiklehrer schwer erfüllbares Kompetenzprofil voraus.

Rainer O. Brinkmann benennt in einem Aufsatz zur „Szenischen Interpretation von Musiktheater“ die Herausforderungen, vor die das Konzept die Lehrer stelle. So sei notwendig, dass diese „zu Spielleitern werden und sich dafür neue Kompetenzen in der Anleitung erwerben.“³⁸³ Die Darstellungen im Rahmen dieser Arbeit konnten zeigen, dass Scheller und Kosuch gleichermaßen besondere Kompetenzen anführen, die ein Spielleiter aufweisen müsse: Während Scheller vor allem eigene Spielerfahrungen und Sensibilität, aber auch das Eingreifen in das Spielgeschehen von innen und außen unter gleichzeitiger Wahrung der Spielleiter- und Lehrerrolle nennt (S. 36 dieser Arbeit), sieht Kosuch die Kernaufgabe in der dem erfahrungsorientierten Unterricht zuträglichen Inszenierung der Einzelmethoden im Rahmen einer forschenden Grundhaltung (ebd.). Ob der dazu an die Hand gegebene Ratgeber für Spielleiter oder das fünfstufige Analysemodell zur Hinterfragung der eigenen Haltung zur Szenischen Interpretation allerdings ausreicht, ist durchaus diskutierbar. Auch wenn Stroh in einem der ersten konzeptionellen Aufsätze zum szenischen Spiel im Musikunterricht behauptet, dass auch lehrerzentrierte Unterrichtsformen im Grunde inszeniert seien,³⁸⁴ so ist davon auszugehen, dass die wenigsten angehenden bzw. praktizierenden Musiklehrer mit der professionellen Inszenierung im Rahmen des Musikunterrichts vertraut sind. In anderen Worten: Die wenigsten Musiklehrer sind auch ausgebildete Musiktheaterpädagogen. Es ist vielmehr zu vermuten, dass die Differenz zwischen der bloßen Aneinanderreihung von Einzelmethoden des Methodenkatalogs und einer szenischen Interpretation nach ISIM³⁸⁵ im musiktheaterpädagogischen Geschick des Spielleiters begründet liegt – worin sonst läge der Sinn einer an Opernspielhäusern bzw. eines eigenen Studiengangs zur Musiktheatervermittlung organisierten Spielleiterqualifikation, die das ISIM empfiehlt (S. 4 dieser Arbeit)? Auch Scheller warnt beispielsweise davor, bei dem reichhaltigen Angebot an Einzelmethoden, die der Methodenkatalog bietet, nicht die Fragen der didaktischen Zielsetzung außer Acht zu lassen, die mit der Wahl der Methoden einhergehen sollte.³⁸⁶ Als Resultat ergibt sich die Forderung, dass Musiklehrer, die die Szenische Interpretation im Musikunterricht einsetzen möchten, hierfür entsprechend qualifiziert sein müssen – in einem Umfang, den das Lehramtsstudium bisher nur schwer abdecken kann.

³⁸²Vgl. Brunk: Oper (wie Anm. 381, S. 68), S. 38–41.

³⁸³Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 51.

³⁸⁴Vgl. Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht (wie Anm. 22, S. 8), S. 7 f.

³⁸⁵Vgl. bspw. Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 185 f.

³⁸⁶Vgl. Scheller: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 57, S. 13), S. 16.

Problem III: Die Verwendung der Begriffe Forschung und Evaluation scheint unangemessen.

Forderungen wie jene Markus Kosuchs, „den Spielleiter selbst in den Fokus der Forschung zu nehmen“ oder jegliche „Unterrichtsforschung von Szenischer Interpretation“ vom Spielleiter selbst ausgehen zu lassen,³⁸⁷ erzeugen das Bedürfnis, einige Beobachtungen im Hinblick auf jene Art und Weise zu äußern, wie in Publikationen zur Szenischen Interpretation über die Begriffe ‚Forschung‘ und ‚Evaluation‘ nachgedacht wird: Ingo Scheller äußert bereits 1986 Bedenken über den Zugang mittels empirischer Forschung in Bezug auf das szenische Spiel. In einem Lexikonartikel formuliert er: „Die Komplexität der im szenischen Spiel stattfindenden Lernprozesse schließt eine Evaluation im Sinne der empirischen Sozialforschung aus.“³⁸⁸ Die Perspektiven der Spieler bzw. Spielleiter können also Schellers Auffassung nach mittels empirischer Forschungsmethoden nicht näher ergründet werden, umgekehrt scheint es allerdings aus seiner Sicht denkbar, das Repertoire des szenischen Spiels als Methoden qualitativer Sozialforschung nutzbar zu machen:

Die im Spiel sichtbar werdenden sozialen Beziehungen, Haltungen und Einstellungen können anschließend zum Gegenstand einer distanzierten, systematischen Auswertung gemacht werden: über Interviews und Inhaltsanalysen schriftlich oder audiovisuell dokumentierte Spielszenen und Gruppengespräche.³⁸⁹

Dabei wird deutlich, dass die Methoden des szenischen Spiels selbst nicht als Forschungsmethode verstanden werden, sondern weiteren qualitativ-empirischen Zugängen vorgeschaltet werden können. Im Kreise der ISIM-Autoren finden sich hingegen Tendenzen, Methoden der Szenischen Interpretation an sich als Zugang weiterführender Erkenntnisse zu begreifen: Im Methodenkatalog beispielsweise ist hier von ‚Weiterführenden Fragen‘ die Rede. Ziel sei es hier,

dass mit szenischen Mitteln Erkenntnisse gewonnen werden können, die das, was in der musikwissenschaftlichen Literatur publiziert ist, bisweilen ergänzen, weiterführen, revidieren oder widerlegen [...] [bzw.] wissenschaftliche Forschungsfragen zu formulieren, die ohne Szenische Interpretation gar nicht möglich gewesen wären.³⁹⁰

Lars Oberhaus greift diese Tendenz auf und betont das Potenzial sogenannter ethnographischer Videostudien. Bei diesen werden mittels beweglicher Handkameras „Interaktionen aufgezeichnet, um spezifische Handlungsmuster zu erkennen.“ Die Szenische Interpretation sei hier ein besonderer Forschungsgegenstand, dem solche Handlungsmuster in Form von Methoden bereits inhärent seien.³⁹¹ Auch Strohs Auflistung der „Auswertung von Rollenbiographien“ im Kontext der „Materialien zur Evaluation [...]“ können als Vorschlag gedeutet werden, das Erstellen von Rollenbiographien gleichermaßen als Methode der Szenischen Interpretation wie auch als qualitative Forschungsmethode ins Spiel zu bringen.³⁹² In letztgenanntem Fall weisen Jens Knigge und Anne Niessen allerdings darauf hin, dass die von Stroh zusammengetragenen Materialien und Texte, zu denen auch Abschlussarbeiten von Studierenden gehören, nicht als wissenschaftliche Forschung im engeren Sinne gelten können; auch die Zuordnung zu Praxis- und Aktionsforschung

³⁸⁷Kosuch: Der forschende Spielleiter (wie Anm. 87, S. 18), S. 68.

³⁸⁸Scheller: Artikel Szenisches Spiel (wie Anm. 44, S. 11), S. 208.

³⁸⁹Wolfgang Nitsch/Ingo Scheller: Forschendes Lernen mit Mitteln des szenischen Spiels als aktivierende Sozial- und Bildungsforschung, in: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel, Weinheim und München 1997, S. 704–711, hier S. 704.

³⁹⁰Brinkmann/Kosuch/Stroh: Methodenkatalog (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 60, MET 5.8.

³⁹¹Oberhaus: Chaos als Spiel (wie Anm. 86, S. 18), S. 57 f.

³⁹²Vgl. Stroh: Materialien zur Evaluation (wie Anm. 48, S. 12), S. 20.

bedürfe weiterführender methodischer Überlegungen.³⁹³

Unabhängig davon, ob man die Zusammenstellung von Abschlussarbeiten als Forschung ansieht, ist diese nicht ohne Lesefehler vonstatten gegangen, für die hier ein Beispiel genannt werden soll: Stroh resümiert zur Dissertation von Alexia Benthaus: „In den Musikzeitschriften ‚Musik und Bildung‘ und ‚Musik im Unterricht‘ ist Szenische Interpretation 1990–1999 die am häufigsten dargestellte Methode.“³⁹⁴ Dieses Resümee ist in dreierlei Hinsicht fehlerhaft: Erstens ergab die Analyse Benthaus', dass zwischen 1990 und 1999 bei 12 von 29 erarbeiteten Werken in der Zeitschrift *Musik & Bildung* didaktische Ansätze der Kategorie „Szenische Interpretation und Darstellendes Spiel“ gewählt wurden; davon sind allerdings nur 6 der Szenischen Interpretation zuzuordnen.³⁹⁵ Zweitens ist die zweite für die Szenische Interpretation relevante Zeitschrift in diesem Zusammenhang *Musik in der Schule*, nicht *Musik im Unterricht*. Drittens ist auch hier die Szenische Interpretation Teil der Kategorie „Szenische Interpretation und Darstellendes Spiel. Interdisziplinäre Bezüge zu diversen Fachkombinationen“ zugeordnet; hier wurden lediglich 4 der 41 genannten Werke mit Methoden der Szenischen Interpretation erarbeitet.³⁹⁶ Auch die Auswahl der zur ‚Evaluation‘ herangezogenen Dokumente, das sei an dieser Stelle vorgeschlagen, sollte auf Texte erweitert werden, die bewusst einen weniger affirmativen Zugang zum Konzept bzw. einzelnen Publikationen zum Thema aufweisen, als dies möglicherweise bei Abschlussarbeiten der Fall ist. Matthias Flämig beispielsweise rezensiert eine von Rainer O. Brinkmann und Katharina Megnet publizierte und mit „Begründungen und Unterrichtsmaterialien“ versehene szenische Interpretation der Dreigroschenoper, die er insgesamt „methodisch für überaus gelungen, aber für didaktisch fragwürdig“ hält.³⁹⁷ Flämig setzt sich u. a. kritisch mit der theoretischen Fundierung im erfahrungsbezogenen Unterricht Schellers auseinander und erhebt den Vorwurf, dass zur Erreichung des von Scheller formulierten Ziels, die Schüler zur Äußerung u. a. persönlicher Wünsche und Fantasien zu bewegen, die Beschäftigung mit musikalischen Werken als Ziel des Musikunterrichts in den Hintergrund tritt:

Hier werden [...] ästhetische Gegenstände genommen, um Selbstaufklärung über verborgene Trieb- und gesellschaftlich vermittelte, oftmals auch verkrüppelte Bedürfnisstrukturen zu betreiben, nicht um Opern als ästhetische Gegenstände zu erfahren. Damit wäre die Methode der Szenischen Interpretation [...] einem ästhetischen Gegenstand wesentlich inadäquat – es sei denn, man meint, ästhetische Gegenstände seien nur für diese Selbstaufklärung gemacht [...].³⁹⁸

Ungeachtet dessen, ob man Flämig hier nun zustimmen möchte oder nicht, so scheint eine Beschäftigung mit der Grundannahme der Weiterentwicklung des Konzepts zuträglich, dass die Ziele der Szenischen Interpretation durch einen Rekurs auf den erfahrungsbezogenen Unterricht Schellers gefährdet sind, sich zu sehr von den allgemeinen Zielen des Musikunterrichts zu entfernen. Da Stroh sich im Zuge der Zusammenstellung mit der Dissertation Alexia Benthaus' auseinandergesetzt hat, ist davon auszugehen, dass ihm auch die Rezension Flämigs, die Bent-

³⁹³Vgl. Knigge/Niessen: Empirische Forschung zum Konzept der Szenischen Interpretation von Musik (wie Anm. 2, S. 2), S. 36.

³⁹⁴Stroh: Materialien zur Evaluation (wie Anm. 48, S. 12), S. 60.

³⁹⁵Vgl. Benthaus: Oper im Unterricht (wie Anm. 93, S. 21), S. 240, Anm. 351.

³⁹⁶Vgl. ebd., S. 245, Anm. 354.

³⁹⁷Matthias Flämig: Rezensionen: „Wer im methodischen Wohlstand lebt, lebt der auch didaktisch angenehm?“ Gedanken zu Rainer O. Brinkmanns/Katharina Megnets „Szenische Interpretation Opern“. Die Dreigroschenoper. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Lugert Verlag 1998, in: *Musik in der Schule* 51.1 (2000), S. 57–61, hier S. 58.

³⁹⁸Ebd., S. 58 f.

haus im Kapitel zur „Szenischen Interpretation von Oper“ erwähnt, nicht verborgen blieb.³⁹⁹ Vor diesem Hintergrund scheint die Formulierung der Grundannahmen der Szenischen Interpretation in Form von Hypothesen ein wichtiger Schritt, um die Szenische Interpretation auch beispielsweise für empirische Forschungsansätze zugänglich zu machen.⁴⁰⁰ Es erscheint in diesem Kontext weiterhin ebenso angebracht, diejenigen Hypothesen, die im Rahmen quantitativ-empirischer bzw. qualitativ-empirischer Zugänge zu überprüfen wären, zuvor in ihrer theoretischen Fundierung zu hinterfragen, also die Frage zu stellen, ob die in den Hypothesen angeführten Bezugstheorien wünschenswerte Praxis der Szenischen Interpretation widerspiegeln. Dies soll in Ansätzen im Folgenden geschehen:

Problem IV: Die Auswahl und Zusammenstellung der Bezugstheorien ist im Zuge der Weiterentwicklung zu überdenken. Zunächst ist der Bezug zu Hartmut von Hentigs *Schule als Erfahrungsraum*, insbesondere die darin propagierte und u. a. im Zuge der Hypothesen zitierte Lehrerrolle in den Blick zu nehmen.⁴⁰¹ In Kapitel 4.1.1 (S. 40) dieser Arbeit wurde bereits damit begonnen, die Adaption selbiger zu hinterfragen, mit dem Ergebnis, dass scheinbar nur eines von vier der von Hentig formulierten Rollenparadigmen für die Szenische Interpretation von Bedeutung sei. Hentig wiederum betont in besagter Schrift die Gleichberechtigung aller vier Aspekte: „Ich meine also, der Lehrer sollte wenigstens diese vier Rollen erfüllen [...], vier Rollen, die erst alle zusammen etwas zur Lösung und nicht zur Verschärfung des Problems ‚Leben und Lernen‘ beitragen.“⁴⁰² Prominent erschien im Zuge des Rückgriffs auf Hentig auch die Behauptung, dass der Spielleiter einer szenischen Interpretation keinen Belehrer brauche,⁴⁰³ was nur zum Teil richtig ist. Zwar betont Hentig: „Eine Lernsituation enthält keinen Belehrer. Der Lehrer soll sie „organisieren“ und allenfalls als Reparatur bereitstehen.“⁴⁰⁴ Hentigs Verständnis einer Lernsituation scheint indes nicht hinterfragt worden zu sein: Er moniert an gleicher Stelle zunächst, dass als solche bezeichnete Lernsituationen in der Regel simuliert daher kämen: „Die Schullernsituation wird immer beschränkt, pädagogisch umfriedet und geplant sein – und auf ärgerliche Weise hier vor meinen Augen doch *nicht meine* Situation.“⁴⁰⁵ Es deutet sich an, dass sich die Schule seiner Auffassung nach als wünschenswerter Ort von Lernsituation disqualifiziere. Diese Tendenz unterstreicht er anschließend in zweierlei Hinsicht. Erstens seien die Bestrebungen, die Probleme Jugendlicher zum Erfahrungserwerb in den Mittelpunkt zu stellen, als problematisch anzusehen:

Wenn man den Kindern mit Lernsituationen helfen will, ihre Probleme benennbar zu machen, als Probleme zu erfahren und die Mittel zu ihrer Abhilfe kennenzulernen, *ohne daß man die Probleme löst*, läßt man die Kinder im Stich. „Löst“ man dagegen die Probleme im Rahmen der Lernsituation, hat man sie in der Mehrzahl der Fälle verfälscht. Es scheint mir dann allemal besser, die Lernsituation an einer bestimmten Stelle abubrechen und das Kind mit den weiteren Möglichkeiten durch klare, vom Lehrer verantwortete Belehrung bekannt zu machen. Die Pseudoerfahrung, die keiner wirklichen Bewährungsprobe ausgesetzt ist, [...] täuscht die Kinder oder macht sie zu Täuschern.⁴⁰⁶

³⁹⁹Vgl. Benthhaus: Oper im Unterricht (wie Anm. 93, S. 21), S. 24–29, zu Flämig vgl. S. 28 f.

⁴⁰⁰Brinkmann/Ostrop/Kosuch/Stroh: Hypothesen der Szenischen Interpretation (wie Anm. 1, S. 1).

⁴⁰¹Vgl. ebd., S. 17.

⁴⁰²Hentig: Schule als Erfahrungsraum? (wie Anm. 206, S. 39), S. 37.

⁴⁰³Vgl. bspw. Stroh: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 9, S. 3), S. 7.

⁴⁰⁴Hentig: Schule als Erfahrungsraum? (wie Anm. 206, S. 39), S. 38.

⁴⁰⁵Ebd., S. 39 (Hervorhebung im Original).

⁴⁰⁶Ebd., S. 39 f.

Damit deutet sich ein deutlicher Widerspruch zum erfahrungsorientierten Unterricht Schellers an, bei dem die individuellen Bedürfnisse der Schüler Voraussetzung einer Lernsituation sind. Was Hentig unter einer Lernsituation versteht, verdeutlicht er zweitens am Beispiel eines Lehrers in Mexiko, der einzelne, hungernd zum Unterricht erscheinende Schüler separiert und gemeinsam mit ihnen herausfindet, „wie man sich – in diesem nicht unfruchtbaren Land – Essen verschafft.“⁴⁰⁷ Damit habe Hentig zeigen wollen, dass

Schule so leicht jedenfalls nicht zum Erfahrungsraum wird. Halten wir unsere Lernsituationen, die ein nützlicher Begriff und eine heilsame Herausforderung sind, nicht für mehr, als sie sein können: ein beschränkter Ersatz, der den Lehrcharakter der Schule nicht aufhebt!⁴⁰⁸

Die Problematik in der Adaption der Lehrerrolle Hentigs besteht also erstens in der Beschränkung auf einen von vier Bestandteilen dieser Rolle, die laut Hentig nicht denkbar zu sein scheint, und zweitens in der Verortung dieser Lehrerrolle in einer Lernsituation, deren Verständnis wohl kaum im Interesse der Szenischen Interpretation sein dürfte.

Weiterhin ergibt sich aus der vorherigen Darstellung die Frage, inwieweit das Didaktische Prinzip des Erfahrungslernens in der Kombination aus den jeweiligen Theorien Hartmut von Hentigs (S. 39), Rudolf Nykrins (S. 41) und Ingo Schellers (S. 44) gewährleistet werden kann. Es fällt zunächst auf, dass alle drei unterschiedliche Verständnisse des Erfahrungsbegriffs vorlegen: Hentig positioniert den Begriff der Erfahrung inmitten der Spannungsfelder Wahrnehmung versus Vorstellung und Erlebnis versus Einsicht. Erfahrung sei zwar als aktive Tätigkeit zu verstehen, die jedoch nur wechselseitig mit belehrenden Momenten seitens des Lehrers wirksam sein könne. Nykrin hingegen greift auf den pragmatischen Erfahrungsbegriff Deweys zurück. Zwar betont auch er, dass der Erwerb und die Aneinanderreihung von Erfahrungen einer aktiven Verarbeitung von Wahrnehmungen bedürfe, knüpft diesen Vorgang indes an die Bedingungen, dies gleichermaßen in drei Handlungsebenen zu vollziehen. Scheller wiederum benennt die Erfahrungen zugrunde liegenden Wahrnehmungen als individuelle, meist körperliche Erlebnisse. Der Erwerb von Erfahrungen vollzieht sich hier in einem komplexen Aneignungsprozess, der sich u. a. persönlicher Gefühle und Einstellungen bedient; ferner wird der Anspruch verfolgt, dass sich die erworbenen Erfahrungen wiederum auf individuelle Haltungs- und Handlungsmuster auswirken. Zudem legt Scheller ein dreiteiliges Phasenschema zur unterrichtlichen Durchführung vor. Die Konzepte Schellers und Nykrins beispielsweise scheinen hinsichtlich der Stärkung der Ich-Anteile gemeinsam denkbar zu sein, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des relativ konkreten Phasenschemas Schellers sowie der eher offen formulierten Handlungsebenen Nykrins.⁴⁰⁹ Hentig wiederum legt kein Modell vor, das sich auf die Unterrichtsdurchführung auswirkt, fordert indes eine Balance zwischen Erfahrungs- und Belehrungsanteilen, die vor allem im Vergleich mit Nykrins Forderung einer mitverantwortenden Schülerrolle keinen Bestand haben dürften. Dass die drei Konzepte als nicht gleichberechtigt gelten können, wird beispielsweise im Hinblick auf die im vorangegangenen Kapitel dargestellte Auseinandersetzung zwischen Wolfgang Martin Stroh und Christoph Richter deutlich: Ersterer tritt bei der Kritik an Richters Verwendung des Erfahrungsbegriffs deutlich als Anwalt Schellers auf.⁴¹⁰ Wenn Stroh also rückwirkend diese Kritik als Begegnung zwischen Szenischer und Didaktischer Interpretation beschreibt und dabei

⁴⁰⁷Hentig: Schule als Erfahrungsraum? (wie Anm. 206, S. 39), S. 41.

⁴⁰⁸Ebd., S. 42.

⁴⁰⁹Vgl. Gruhn: Geschichte der Musikerziehung (wie Anm. 246, S. 46), S. 350, Anm. 77.

⁴¹⁰Vgl. Stroh: Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung (wie Anm. 320, S. 58), S. 440.

Richters Erfahrungsbegriff lediglich jenen Schellers entgegengesetzt, kann davon ausgegangen werden, dass die Erfahrungsbegriffe Hentigs und Nykrins (zumindest zum Zeitpunkt des Aufsatzes) eine untergeordnete Rolle spielen. Warum allerdings Nykrin noch immer als Einflussgeber der Szenischen Interpretation gilt,⁴¹¹ im Gegensatz zu Hentig indes keinen Eingang in die jüngst formulierten Hypothesen gefunden hat,⁴¹² bleibt unklar.

Des Weiteren scheint es angebracht, in zukünftigen Publikationen den Bezug zu den der Szenischen Interpretation zugrunde liegenden Konzepten und Didaktischen Modellen, möchte man diesen wahren, auch als solchen deutlicher zu kennzeichnen, als dies vereinzelt in vergangenen Publikationen der Fall ist. Ein eindrucksvolles Beispiel ist hier ein Aufsatz Rainer O. Brinkmanns, der 2003 in der Fachzeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* veröffentlicht wurde: Die dort dargestellte ‚Geschichte‘ des Konzepts nennt zwar Nykrins Erfahrungserschließende Musikerziehung als einen „wesentlichen Impuls“, geht aber über einen bloßen Verweis auf Nykrins Schrift nicht hinaus.⁴¹³ Auch im mit „Musikalische Tätigkeit und außermusikalische Lernziele“ überschriebenen Kapitel werden Handlungsmuster in Verbindung mit der Methode des Standbildbauens auf in einer Art und Weise auf Strohs Psychologie musikalischer Tätigkeit bezogen, die sich ebenfalls auf den einmaligen Verweis auf die einschlägige Publikation beschränkt.⁴¹⁴ Es entsteht hier der Eindruck, dass inhaltliche bzw. methodische Präferenzen Brinkmanns mit der bloßen Nennung Strohs zu begründen versucht werden, ohne einen inhaltlichen Bezug herzustellen. Jede noch so sorgfältig ausgewählte und begründete Bezugstheorie bleibt wohl hinter ihrem Potenzial zurück, wenn sich der Bezug auf eine bloße Referenznennung beschränkt. Im selben Aufsatz ist zudem in einer Zielbeschreibung der Reflexionsphase nachzulesen: „Die Spieler haben einen Lernprozess durchlebt, in dem Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrungen stattfanden.“⁴¹⁵ Trotz des offensichtlichen Rückgriffs auf das Phasenschema Schellers wird kein weiterer inhaltlicher Bezug zu demselben hergestellt. Wie genau also das dreiphasige Schema Schellers in dem fünfphasigen Schema der Szenischen Interpretation, das des Öffern als Alleinstellungsmerkmal genannt wird, aufgehen kann, bleibt hier nebulös.⁴¹⁶ Darüber hinaus bleibt an dieser Stelle auch der Verweis auf Schellers erfahrungsbezogenen Unterricht aus.

⁴¹¹Vgl. bspw. Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 50; Heß: Erfahrungserschließende Musikerziehung (wie Anm. 128, S. 28), S. 57.

⁴¹²Brinkmann/Ostrop/Kosuch/Stroh: Hypothesen der Szenischen Interpretation (wie Anm. 1, S. 1).

⁴¹³Vgl. Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 50.

⁴¹⁴Stroh: Psychologie musikalischer Tätigkeit (wie Anm. 30, S. 9); vgl. Brinkmann: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 56 f.

⁴¹⁵Ders.: Szenische Interpretation von Musiktheater (wie Anm. 10, S. 4), S. 56.

⁴¹⁶Auch der Beitrag Markus Kosuchs in Janks Praxishandbuch zur *Musik-Didaktik* löst diesen Anspruch nicht ein. Dort heißt es zwar, „Das Fünf-Phasen-Modell liefert die Struktur für den Arbeitsprozess, in dem Erfahrungslernen im Sinne Schellers und Strohs initiiert wird.“, ein konkreter inhaltlicher Bezug zu Scheller bleibt jedoch auch hier aus. Darüber hinaus bleibt die Frage offen, was unter dem „Erfahrungslernen im Sinne Strohs“ zu verstehen ist, vgl. Kosuch: Szenische Interpretation von Musik (wie Anm. 111, S. 25), S. 182.

Problem V: Die didaktische Zielsetzung der Szenischen Interpretation droht hinter der methodischen Anlage zurückzubleiben. Bereits Sigrid Abel-Struth äußert in ihrem *Grundriss der Musikpädagogik* Skepsis gegenüber musikdidaktischen Konzepten, zu denen in ihrem Fall, das konnte die vorangegangene Begriffsbestimmung zeigen, im weiteren Sinne auch die Szenische Interpretation in ihrem heutigen Verständnis zu zählen ist. Zwar erschien die Erstauflage des Grundrisses 1985 und berücksichtigt damit nicht die Szenische Interpretation im Speziellen, es erscheint dennoch interessant, sich Abel-Struths Gedanken aus heutiger Sicht zuzuwenden, da sie u. a. das Problem der Orientierung auf die Anwendung im Musikunterricht ausgelegter Konzepte zu theoretischen Zusammenhängen benennt. Und dies hat Folgen:

Das besondere Problem der Konzepte musikalischer Lehre ist ihre vielfach zu beobachtende Entfernung von umfassenderen theoretischen Zusammenhängen. Denn sie sind auf aktuelle Umsetzung gerichtet, sind Antwort auf offene Erwartungen der Lehrenden und gehen darum vielfach nicht auf die historische und systematische Klärung ihrer Eigenart ein. Dies hat zur Folge, daß Konzepte, die in der Regel Teilkonzepte für spezielle Unterrichtsgegenstände, Altersstufen oder für spezielle Aufgaben sind, zur Ziel-Richtung der musikalischen Lehre einer Zeit usurpieren und damit sowohl Übertreibung wie Vernachlässigung auslösen können [...].⁴¹⁷

Die jüngst durchgeführte Befragung von praktizierenden Spielleitern, die regelmäßig mit der Szenischen Interpretation arbeiten, unterstreicht den Befund, dass die einzelnen Methoden losgelöst vom intendierten Gesamtzusammenhang eher „spielpädagogisch“ eingesetzt werden.⁴¹⁸ Auch die Beschreibung Abel-Struths, dass derartige Konzepte „Teilkonzepte für spezielle Unterrichtsgegenstände“ seien, scheint im Falle der Szenischen Interpretation durchaus aktuell zu sein, da genannter Befragung zufolge schwerpunktmäßig Werke des Musiktheaters szenisch interpretiert werden.⁴¹⁹

Weiterhin weist beispielsweise auch die bereits erwähnte Rezension Matthias Flämigs auf das Ungleichgewicht zwischen methodischem Geschick und didaktischer Zielsetzung hin.⁴²⁰ Auch Martina Krause-Benz benennt konkret das Problem der „Methodenhypertrophie“ und schlägt in diesem Zusammenhang eine Revision des Bezugs zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik Reichs sowie die Perspektive des Performativen vor.⁴²¹ Zudem konnten die vorangegangenen Darstellungen eine exponierte Rolle des Methodenkatalogs herausstellen (s. Anm. 66, 110, 111). Dass ebendort auf „Zielformulierungen und Begründungen“ weitgehend verzichtet wird,⁴²² erscheint in diesem Licht eher kontraproduktiv. Wünschenswert wäre stattdessen, die Tendenz der ersten Veröffentlichungen der Reihe „Szenische Interpretation von Opern“⁴²³ der 1990er Jahre zu erneuern und in methodischen Handreichungen wie dem Methodenkatalog ebensolche Begründungen mitzuliefern. Schließlich liegt es nahe, in einer derart prominenten Publikation, welche die bisweilen losgelöst von der Gesamtidee verwendeten Einzelmethode bündelt, das Konzept der Szenischen Interpretation samt inhaltlicher Bezüge zu sorgfältig hinterfragten Bezugstheorien ausreichend präzise zu beschreiben.

⁴¹⁷ Abel-Struth: *Grundriss der Musikpädagogik* (wie Anm. 145, S. 30), S. 406.

⁴¹⁸ Vgl. Stroh/Oberhaus/Knigge: *Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis* (wie Anm. 12, S. 4), S. 44.

⁴¹⁹ Vgl. ebd., S. 41–44.

⁴²⁰ Vgl. Flämig: *Gedanken zur Szenischen Interpretation* (wie Anm. 397, S. 71), S. 58.

⁴²¹ Vgl. Krause-Benz: *Konstruktivismus als Konzept?* (wie Anm. 88, S. 18), S. 75.

⁴²² Vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh: *Methodenkatalog* (2. Aufl.) (wie Anm. 7, S. 3), S. 9.

⁴²³ Nebhuth/Stroh: *Szenische Interpretation von Opern: Carmen* (wie Anm. 47, S. 12); Brinkmann: *Szenische Interpretation von Opern: Die Hochzeit des Figaro* (wie Anm. 47, S. 12); Stroh: *Szenische Interpretation von Opern: Wozzeck* (wie Anm. 47, S. 12).

7

Fazit und Ausblick

Im Rückgriff auf die eingangs formulierten Ziele kann folgendes Fazit formuliert werden: Die relativ ausführlich gestaltete Darstellung der als ‚konzeptionell‘ bezeichneten Publikation gibt Auskunft über verschiedene Entwicklungsstadien des Konzepts der Szenischen Interpretation. Es zeigt sich, dass allein anhand der Titel verschiedene Entwicklungsphasen erkennbar sind, die Aufschluss über die im Arbeitstitel dieser Arbeit angedeutete Mehrdeutigkeit gibt. Während zu Beginn Ideen des szenischen Spiels bzw. des erfahrungsorientierten Unterrichts nach Scheller auf musikpädagogische Fragen durch Stroh übertragen wurden, emanzipierte sich daraufhin eine eigenständige Idee der Szenischen Interpretation, die sich nach ihrem anfänglichen Fokus auf Opern über Zwischenstationen ‚Musik und Theater‘ im weiteren Sinne zuwandte. Deutlich weniger eindeutig lässt sich indes die Frage beantworten, wodurch sich eine Szenische Interpretation im Sinne des ISIM auszeichnet. Diverse Publikationen beanspruchen jeweils verschiedene Kriterien für sich, die sich entweder auf die Anordnung bzw. Verwendung der Methoden in einem gewünschten Schema beziehen (Kosuch) oder aber die Art und Weise der Arbeit innerhalb einer Methode betreffen (Stroh). Des Weiteren tritt beispielsweise in Kosuchs Dissertation das Vorwort des Methodenkatalogs als Referenz in Erscheinung. Die geschilderten Fälle von veröffentlichten szenischen Interpretationen, die von den Autoren unbegründeterweise als solche nicht anerkannt werden,⁴²⁴ geben weiterhin kaum Auskunft darüber, ob andere veröffentlichte Vorschläge⁴²⁵ nun szenische Interpretationen im engeren Sinne sind oder nicht. Zur Einlösung des Anspruchs, eine theoretische Fundierung der Szenischen Interpretation nachzuweisen oder zu widerlegen, ist dieser Befund insofern von Bedeutung, dass damit nicht eindeutig feststellbar ist, wo eine solche Untersuchung anzusetzen ist. Denkbar wäre beispielsweise, die Einzelmethoden des Methodenkatalogs hinsichtlich ihres Bezugs zu den drei didaktischen Prinzipien Erfahrungslernen, Aneignung von Wirklichkeit durch Musik und Konstruktivismus zu untersuchen. Gleiches

⁴²⁴Bullerjahn/Bretfeld/Ebrecht: Operette handelnd erfahren (wie Anm. 379, S. 68); Brinkmann: „Unglücksel‘ge kleine Nadel“ (wie Anm. 136, S. 29), S. 17, Anm. 5.

⁴²⁵Brunk: Oper (wie Anm. 381, S. 68).

könnte des Weiteren mit den Theatertheorien Stanislawskis, Brechts und Boals vollzogen werden, die bisweilen auch als Bezugstheorien genannt werden.⁴²⁶

Aufschluss über die Alleinstellungsmerkmale der Szenischen Interpretation könnte des Weiteren auch eine Abgrenzung gegenüber im Hinblick auf Zielsetzung und Methodenwahl verwandten Verfahren und Konzepte geben. So wäre es erstens denkbar, die in dieser Arbeit mit der ‚ersten Begegnung‘ begonnenen Nachzeichnung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Didaktischer und Szenischer Interpretation näher zu konturieren. Dieser Tendenz folgt beispielsweise Alexia Benthaus in ihrer Dissertation und kommt zu dem Ergebnis, dass die beiden Konzepte widerspruchsfrei kombinierbar seien.⁴²⁷ In ähnlicher Weise wäre ein Vergleich bezüglich der Methoden und der didaktischen Prinzipien der Theaterpädagogik denkbar, der beispielsweise anhand des Methodenkatalogs zu vollziehen wäre. Nicht zuletzt auf der Grundlage der im vorigen geäußerten Einwände lassen sich weitere Desiderata ableiten:

Als Ergänzung der im Zuge der Evaluationsbestrebungen des ISIM durchgeführten Befragung⁴²⁸ ist zunächst ein Zugang im Sinne der historischen Musikdidaktik vorzuschlagen, der die Zielsetzung von im Unterricht durchgeführten szenischen Interpretationen auf der Grundlage von Quellen untersucht, die Auskunft über geplante Unterrichtspraxis geben. In ähnlicher Weise hat dies beispielsweise Stefan Hörmann zur Werkbetrachtung im frühen 20. Jahrhunderts vorgelegt.⁴²⁹ Mögliche Zielsetzungen könnten hierbei sein, eine umfangreiche Genealogie der Szenischen Interpretation zu erstellen oder die Szenische Interpretation als methodischen Ansatz zu verstehen, der eine eigene Geschichte hat und damit das kürzlich im Fachdiskurs besprochene Phänomen der Geschichtsvergessenheit in der Musikpädagogik zu umgehen.⁴³⁰ Auch haben kürzlich vielversprechende Forschungsperspektiven Eingang in die musikpädagogische Forschung gefunden, darunter ein direkter Vergleich abstrahierter Beobachtungen historischer und aktueller Unterrichtspraxis.⁴³¹

Nicht neu ist weiterhin der Trend, zur Beobachtung der Anwendung der Szenischen Interpretation bzw. zur Überprüfung der formulierten Hypothesen⁴³² empirische Zugänge zu bedienen. Die Bedeutsamkeit dieser Bemühungen, sich den forschungstheoretischen Herausforderungen zu stellen, wird zudem noch unterstrichen von der Tatsache, dass Ingo Scheller bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt das Desiderat äußert, dass „die theoretische und empirische Fassung dessen, was mit Spielern im Spiel geschieht und was sie dabei erleben und lernen, immer noch

⁴²⁶Vgl. bspw. Nebhuth/Stroh: *Szenische Interpretation von Opern* (wie Anm. 45, S. 11), S. 28; Brinkmann: „Unglücksel’ge kleine Nadel“ (wie Anm. 136, S. 29); ders.: *Szenische Interpretation von Musiktheater* (wie Anm. 10, S. 4), S. 53 f.; Scheller: *Szenische Interpretation von Musiktheater* (wie Anm. 57, S. 13), S. 14 f.

⁴²⁷Benthaus: *Oper im Unterricht* (wie Anm. 93, S. 21), S. 280.

⁴²⁸Stroh/Oberhaus/Knigge: *Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis* (wie Anm. 12, S. 4).

⁴²⁹Stefan Hörmann: *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts* (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik 1, hrsg. v. Eckhard Nolte und Reinhold Weyer), Frankfurt a. M. 1995.

⁴³⁰Vgl. Bernd Clausen/Alexander J. Cvetko/Stefan Hörmann: Das Rad immer wieder neu erfinden. Geschichtsvergessenheit in der Musikdidaktik und ihre Folgen, in: *Diskussion Musikpädagogik* 76 (4. Quartal) (2017), S. 8–15, hier S. 10 f.

⁴³¹Vgl. Alexander J. Cvetko: „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist...“. Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen – Beispiele – Potenziale, in: *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*, hrsg. v. Bernd Clausen/Alexander J. Cvetko/Stefan Hörmann/Martina Krause-Benz/Silke Kruse-Weber, Münster 2016, S. 81 ff.

⁴³²Brinkmann/Ostrop/Kosuch/Stroh: *Hypothesen der Szenischen Interpretation* (wie Anm. 1, S. 1).

nicht geleistet ist.“⁴³³ Hervorzuheben ist hier jedoch, dass Ergebnisse empirischer Forschung zwar durchaus anregend auf die konzeptionelle Weiterentwicklung wirken können; es wäre jedoch fatal, mit Hilfe empirischer Forschung „grundlegende didaktische Entscheidungen zu bestätigen oder in Frage zu stellen.“⁴³⁴

Insgesamt kann das Fazit formuliert werden, dass sich die Frage nach dem theoretischen Bezug der Szenischen Interpretation weitgehend erübrigt, wenn sich die Vermutung bewahrheiten sollte, dass sich das Konzept überwiegend durch methodische Arrangements auszeichnet, hinter denen Überlegungen zur didaktischen Zielsetzung zurückbleiben. Neben dem diskutierten Problem der hypertrophen Verwendung der Einzelmethoden ist hier auch der Befund der durchgeführten Befragung von Spielleitern zu nennen, dass prägenden Thesen der Szenischen Interpretation eher nicht zugestimmt wurde, darunter „Die Szenische Interpretation ermöglicht die Auseinandersetzung mit Erfahrungen“.⁴³⁵ Auch wenn es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, betonen die Autoren dennoch, dass auch zertifizierte Spielleiter an dieser Befragung teilgenommen, ja sogar einen wesentlichen Teil der Stichprobe ausgemacht haben.⁴³⁶ Hier scheint zumindest die Tendenz erkennbar, dass nicht einmal die von der Autoren bzw. Mitgliedern des ISIM selbst ausgebildeten Spielleiter das Konzept in seinem ganzheitlichen Sinn verwenden, noch der für den inhaltlichen Bezug zum didaktischen Modell Schellers hinreichenden Bedingung der Erfahrungsorientierung zustimmen. Weiterhin äußert Stroh im Zuge der ‚Evaluation‘ zu einer Arbeit, die ähnliche Ziele wie die vorliegende verfolgt zu haben scheint:

Das Ergebnis der Arbeit ist, dass die theoretische Fundierung der Szenischen Interpretation ungenügend ist. Doch, es sei auch nie der Anspruch der Szenischen Interpretation gewesen, theoretisch stringent abgeleitet zu sein, vielmehr sei die Szenische Interpretation das, was Jank/Meyer ein „Konzept“ (ein funktionierendes Regelwerk, das durch die Praxis „bewiesen wird“) nennen.⁴³⁷

Zur Vermeidung von Lesefehlern seien aufgrund der uneinheitlichen Verwendung von Konjunktiv und Indikativ zwei Lesarten unterschieden: Falls Strohs Aussage rein den Befunden der beschriebenen Arbeit entsprechen und im Konjunktiv formuliert sein sollte, wäre sie dennoch hinsichtlich des Rekurses auf das Verständnis von Konzept zu hinterfragen: Weder die vom ISIM selbst veröffentlichten, sogenannten konzeptionellen Aufsätze, noch weitere in dieser Arbeit gelisteten Publikationen deuten auf eine derartige Verwendung des Begriffs hin; überhaupt erscheint die Verwendung uneinheitlich und unbegründet. Auch die Behauptung, dass die Szenische Interpretation nicht den Anspruch einer theoretischen Fundierung verfolge, lässt sich aus der geschilderten Entstehungsgeschichte keineswegs ableiten; kaum eine Publikation kommt beispielsweise ohne einen Verweis auf Ingo Scheller aus, dessen Bezug immer wieder betont wird. Viel wahrscheinlicher erscheint hier die zweite Lesart im Indikativ, bei der Stroh Stellung zu den Ergebnissen der aufgeführten Magisterarbeit bezieht. Auch hier wäre zu entgegnen, dass Stroh jüngst auch postuliert hat, die Szenische Interpretation sei „theoretisch dreifach begründet“.⁴³⁸

⁴³³Scheller: Artikel Szenisches Spiel (wie Anm. 44, S. 11), S. 201.

⁴³⁴Knigge/Niessen: Empirische Forschung zum Konzept der Szenischen Interpretation von Musik (wie Anm. 2, S. 2), S. 21.

⁴³⁵Stroh/Oberhaus/Knigge: Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis (wie Anm. 12, S. 4), S. 48 und Abb. 5, S. 49.

⁴³⁶Vgl. ebd., S. 43.

⁴³⁷Stroh: Materialien zur Evaluation (wie Anm. 48, S. 12), S. 61.

⁴³⁸Oberhaus/Stroh: Vorwort (wie Anm. 4, S. 2), S. 9.

Wenn Versuche wie die beschriebene Magisterarbeit derart kommentiert werden, ist diese Intention durchaus zu bezweifeln und es erhärtet sich der von Richter an gleicher Stelle geäußerte Verdacht, Bestrebungen der Evaluation und Weiterentwicklung dienen „als Bestätigung ihrer wissenschaftlich definierbaren, objektivierbaren und begründbaren Qualität“,⁴³⁹ was das Interesse empirischer Zugänge auf eine legitimierende Funktion beschränken würde. Eine forschende Tätigkeit im Zusammenhang mit der Szenischen Interpretation auf das ‚Beweisen‘ eines Regelwerks zu beschränken, erscheint vielmehr geradezu fatal. Mit einer solchen Haltung würden dem Konzept Grenzen auferlegt, welche eine Erschließung weiterer Perspektiven und damit weiterer Chancen verschließen würden. Als eine solche Chance ist beispielsweise die Öffnung des ISIM in Form von Beiträgen von Autoren, die nicht aus dem Kreise der ‚Gründer‘ stammen, zu nennen. Es ist als positive Tendenz zu bewerten, dass Ideen solcher Musikpädagogen berücksichtigt werden, die nicht am Entwicklungsprozess des Konzepts beteiligt waren, keine ausgebildeten Spielleiter sind und damit einen weniger affirmativen Zugang zur Praxis des szenischen Interpretierens vermuten lassen. Man darf gespannt in die Zukunft blicken, inwieweit die beispielsweise im Sonderband S8 (2017) der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* präsentierten Perspektiven in weiteren Unternehmungen und Publikationen umgesetzt werden.

⁴³⁹Richter: Editorial (wie Anm. 3, S. 2), S. 4.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid: *Grundriss der Musikpädagogik*, 2. Aufl. (1. Aufl. 1985), Mainz 2005.
- Bartels, Alois, Winfried Koetter, Gerd Loose und Ingo Scheller: *Das Szenische Spiel als Lernform in der Sonderschule*, Oldenburg 1987.
- Behne, Klaus-Ernst: Konzepte, musikalische, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 133–134.
- Benthaus, Alexia: Kommentierte Bibliographie zur Operndidaktik, in: *Diskussion Musikpädagogik* 18 (2. Quartal) (2003), S. 52–58.
- *Oper im Unterricht – zwischen Anspruch und Realität: Möglichkeiten und Grenzen eines multidimensionalen Phänomens. Studie zur Didaktik und Methodik des Themengebietes Oper*, Diss., 2001, URL: <https://d-nb.info/963604481/34> (besucht am 30.09.2017).
- Brinkmann, Rainer O.: Dramatic Interpretation of Music, in: *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*, hrsg. v. Oliver Krämer und Isolde Malmberg (European Perspectives on Music Education 6), Innsbruck u. a. 2016, S. 255–270.
- Szenische Interpretation von Musiktheater, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 50–59, URL: http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische_Interpretation_Band1.pdf (besucht am 30.09.2017).
- Originalartikel erschienen in: Diskussion Musikpädagogik 18 (2. Quartal) (2003), S. 13–19.*
- „Unglücksel’ge kleine Nadel“ – Mozart übt Kritik am Adel: „Szenische Interpretation von Opern/Musiktheater“ bringt die Kategorien „Einfühlung“ und „Verfremdung“ in die Diskussion um ästhetische Erziehung ein, in: *Musik und Unterricht* 7.38 (1996), S. 17–22.
- Brinkmann, Rainer O., Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh: *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musik und Theater*, Neuauflage mit ausgewählten Praxismodellen unter Mitwirkung von Anne-Kathrin Ostrop und Iris Winkler, Handorf 2010.
- *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, 1. Aufl., Handorf 2001.
- Brinkmann, Rainer O., Anne-Kathrin Ostrop, Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh: Die Hypothesen der Szenischen Interpretation von Musik und Theater, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater* (2017), S. 17–19.

- Brinkmann, Rainer O. und Christoph Richter (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S1: Musiktheaterpädagogik. Beiträge zum Symposium II zur Musiktheaterpädagogik „Leben, Kunst und das dazwischen“ vom 2.–4. November 2008 (2009).
- Brinkmann, Rainer: *Szenische Interpretation von Opern: Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Oldenburg 1992.
- Brunk, Annette: Oper – ein sperriger Gegenstand als Chance für lebendigen Unterricht, in: *Musikunterricht heute 7. Bach – Bebop – Bredemeyer: Sperriges lebendig unterrichten*, hrsg. v. Frauke Heß und Jürgen Terhag, Oldershausen 2008, S. 35–42.
- Bullerjahn, Claudia, Nora Bretfeld und Elisabeth Ebrecht: Operette handelnd erfahren. „Die schöne Helena“ in einer 10. Hauptschulklasse, in: *Musik und Unterricht* 6.33 (1995), S. 32–39.
- Clausen, Bernd, Alexander J. Cvetko und Stefan Hörmann: Das Rad immer wieder neu erfinden. Geschichtsvergessenheit in der Musikdidaktik und ihre Folgen, in: *Diskussion Musikpädagogik* 76 (4. Quartal) (2017), S. 8–15.
- Cvetko, Alexander J.: „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist...“. Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen – Beispiele – Potenziale, in: *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*, hrsg. v. Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko, Stefan Hörmann, Martina Krause-Benz und Silke Kruse-Weber, Münster 2016.
- Ehrenforth, Karl Heinrich: *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen – Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*, Mainz 2005.
- *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hrsg. v. Richard Jakoby), Frankfurt a. M. 1971.
- Fischer, Wilfried: Methoden im Musikunterricht der Primarstufe, in: *Methoden des Musikunterrichts*, hrsg. v. Wolfgang Schmidt-Brunner, Mainz 1982, S. 125–144.
- „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“, in: *Handbuch der Musikpädagogik*, hrsg. v. Hans-Christian Schmidt, Bd. 1: Geschichte der Musikpädagogik, Kassel u. a. 1986, S. 297–341.
- Flämig, Matthias: Rezensionen: „Wer im methodischen Wohlstand lebt, lebt der auch didaktisch angenehm?“ Gedanken zu Rainer O. Brinkmanns/Katharina Megnets „Szenische Interpretation Opern“. Die Dreigroschenoper. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Lugert Verlag 1998, in: *Musik in der Schule* 51.1 (2000), S. 57–61.
- Friedrich, Burkhard und Rainer O. Brinkmann (Hrsg.): *Arnold Schönberg: Variationen Op. 31: Materialien zur Musikvermittlung* (Listening Lab 6), Wien 2017.
- Fuß, Hans-Ulrich: Musiktheater/Oper, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 186–189.
- Gies, Stefan: *Der Anspruch der Musik als Faktor musikpädagogischer Zielbestimmung* (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule 3), Diss., Essen 1990.

- Glücklich, Hans-Joachim: Szenische Interpretation – Standfoto – Ikone. Begründungen und Möglichkeiten im Lateinunterricht, in: *Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch* 52.4 (2009), S. 65–73.
- Gruhn, Wilfried: *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, 2. Aufl., Hofheim 2003.
- Hensel, Andreas: Szenische Interpretation im altsprachlichen Unterricht, in: *Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch* 52.4 (2009), S. 2–13.
- Hentig, Hartmut von: *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee* (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule, Oberstufen-Kolleg (Sonderpublikation) 3), Stuttgart 1973.
- Hermanns, Jolanda und Silke Groß: Szenische Interpretation im Physikunterricht, in: *Praxis der Naturwissenschaften - Physik in der Schule* 57.6 (2008), S. 41–47.
- Heß, Frauke: Erfahrung (ästhetische Erfahrung), in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 54–56.
- Erfahrungerschließende Musikerziehung, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 56–57.
- Hofmann, Bernhard: Handlungsorientierter Musikunterricht, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 98–100.
- Hörmann, Stefan: *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts* (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik 1, hrsg. v. Eckhard Nolte und Reinhold Weyer), Frankfurt a. M. 1995.
- Jank, Werner: Didaktische Interpretation, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 43–48.
- (Hrsg.): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5. Aufl., Berlin 2013.
- Jank, Werner, Stefan Gies, Johannes Bähr, Hans Ulrich Gallus und Ortwin Nimczik: Aufbauender Musikunterricht, in: *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. v. Werner Jank, 5. Aufl., Berlin 2013, S. 92–131.
- Jank, Werner und Hilbert Meyer: *Didaktische Modelle*, 11. Aufl., Berlin 2014.
- Jenne, Michael: Kommunikationstheorie und Musikpädagogik, in: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 2.3 (1977), S. 33–39.
- Knigge, Jens und Anne Niessen: Empirische Forschung zum Konzept der Szenischen Interpretation von Musik. Methodologische Überlegungen und forschungspraktische Zugänge, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 20–34.
- Kosuch, Markus: Der forschende Spielleiter, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 60–68.
- Die Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I-III, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 11–30.

- Kosuch, Markus: *Szenische Interpretation und Musiktheaterpädagogik* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 2, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2013, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/1489/2/Szenische%20Interpretation%20Band%202.pdf> (besucht am 25.09.2017).
- Szenische Interpretation von Musik, in: *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. v. Werner Jank, 1. Aufl., Berlin 2005, S. 177–184.
- Szenische Interpretation von Musik, in: *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. v. Werner Jank, 5. Aufl., Berlin 2013, S. 179–186.
- *Szenische Interpretation von Musiktheater: von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik*, Diss., Oldenburg, 2004, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/129/13/kossze04.pdf> (besucht am 30.09.2017).
- Kraemer, Rudolf-Dieter: Unterrichtsplanung, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil)*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 283–285.
- Krause-Benz, Martina: Konstruktivismus als Konzept? Zur Frage nach der Kompatibilität der Szenischen Interpretation von Musik und Theater mit einer konstruktivistisch orientierten Musikdidaktik, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 69–75.
- Krause, Martina: Auf den Begriff gebracht? Perspektiven der musikpädagogischen Forschung für die Genese musikpädagogischer Grundbegriffe, in: *Diskussion Musikpädagogik* 49 (1. Quartal) (2011), S. 35–39.
- Langballe, Lene Juul: Szenische Interpretation als Methode an der Jyske Opera, Århus, Dänemark, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 42–49.
- Laser, Günter: DU bist Latona. Szenische Interpretation am Beispiel von Ovids Metamorphosen, in: *Der altsprachliche Unterricht Latein, Griechisch* 49.5 (2006), S. 24–34.
- Leontjew, Aleksej N.: *Probleme der Entwicklung des Psychischen*, übers. v. Elske Däbritz, 6. Aufl., Berlin 1985.
- *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*, hrsg. und übers. v. Thomas Kussmann, Stuttgart 1977.
- Maas, Georg: Methoden des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen (historische), in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 149–156.
- Methoden des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil)*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 165–169.
- Müller, Angelika und Ingo Scheller: *Das Eigene und das Fremde. Flüchtlinge, Asylbewerber, Menschen aus anderen Kulturen und wir. Das szenische Spiel als Lernform*, Oldenburg 1993.
- Nebhuth, Ralf und Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation von Opern – Wieder eine neue Operndidaktik?, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 28–34, URL: http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische-Interpretation_Band1.pdf (besucht am 30.09.2017).

- Originalartikel erschienen in: Musik & Bildung 22.1 (1990), S. 16–21.*
- Nebhuth, Ralf und Wolfgang Martin Stroh: *Szenische Interpretation von Opern: Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Oldenburg 1990.
- Nitsch, Wolfgang und Ingo Scheller: Forschendes Lernen mit Mitteln des szenischen Spiels als aktivierende Sozial- und Bildungsforschung, in: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel, Weinheim und München 1997, S. 704–711.
- Nolte, Eckhard: Musikpädagogik und die Auffassung der Musik als Kommunikationsphänomen, in: *Musik & Bildung* 8.9 (1976), S. 433–441.
- Nykrin, Rudolf: *Erfahrungserschließende Musikerziehung: Konzept, Argumente, Bilder* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 4, hrsg. v. Walter Gieseler und Helmut Hopf), Regensburg 1978.
- Oberhaus, Lars: Chaos als Spiel. Videographische Analysen zum Rollenschutz anhand von zwei Spielszenen zu ‚The Rumble‘ (West Side Story) – Bericht über die Ergebnisse der Arbeitsgruppe ‚Videographische Analyse‘, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 52–59.
- Oberhaus, Lars und Wolfgang Martin Stroh: Vorwort, in: dies. (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 9–13.
- Ostrop, Anne-Kathrin: Musiktheaterpädagogik an der Komischen Oper Berlin, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 31–37.
- Ott, Thomas: Konzeptionen, musikpädagogische, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 134–137.
- Rauhe, Hermann, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke: *Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München 1975.
- Ribke, Juliane: Früherziehung, musikalische, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 72–74.
- Richter, Christoph: Editorial, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2017), S. 1.
- Editorial, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 4–5.
- Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel (Teil 1), in: *Musik & Bildung* 15.11 (1983), S. 22–26.
- Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel (Teil 2), in: *Musik & Bildung* 15.12 (1983), S. 20–27.
- Rezension zu: Wolfgang Martin Stroh: *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele*, hrsg. v. Norbert Schläbitz (2007), in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 55.
- Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? [als Reaktion auf Wolfgang Martin Stroh: *Der Tantris mit sorgender List sich nannte... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung*], in: *Musik & Bildung* 16.6 (1984), S. 444–457.

- Richter, Christoph: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, hrsg. v. Richard Jakoby), Frankfurt a. M. 1976.
- Vom Nutzen und Benutzen musikpädagogischer Konzeptionen, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2 (1999), S. 42–50.
- Schaarschmidt, Helmut: *Schulangst. Ein Musical*, Witten 1979.
- Schatt, Peter W.: *Einführung in die Musikpädagogik* (Einführung Erziehungswissenschaft), Darmstadt 2007 (Sonderausgabe 2016).
- Scheller, Ingo: Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen – Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels, in: *Körpererfahrung: die Wiederentdeckung des Körpers*, hrsg. v. Rudi Scholz und Peter Schubert (Rororo 7480: Rororo-Sachbuch), Reinbek bei Hamburg 1982, S. 230–253.
- Das szenische Spiel im Unterricht. Zum Beispiel: <Alte Menschen>, in: *Jahrbuch für Lehrer 6. Ideen und Geschichten*, hrsg. v. Johannes Beck und Heiner Boehncke, Reinbek bei Hamburg 1981, S. 184–194.
- *Deutschland, einig Vaterland? Versuche zum erfahrungsbezogenen Umgang mit den fremden Schwestern, nach einem Weiterbildungsseminar mit Mitteln des szenischen Spiels in Altenburg/DDR eine Woche nach Einführung der Währungsunion*, 7. Aufl. (Vor-Drucke 112/90), Oldenburg 1993.
- *Erfahrungsbezogener Unterricht: Praxis, Planung, Theorie*, 2. Aufl. (1. Aufl. 1981) (Scriptor Ratgeber Schule 9, hrsg. v. Dietrich Albrecht, Ruth Fendel, Helmut Härle und Gerd-Bodo Reinert), Frankfurt am Main 1987.
- *Szenische Interpretation von Dramentexten: Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen* (Deutschdidaktik aktuell 29), Baltmannsweiler 2008.
- Szenische Interpretation von Dramentexten, in: *Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven*, hrsg. v. Georg Stöltzel (Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984 Teil 1: Germanistische Sprachwissenschaft, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur), Berlin 1985, S. 442–453.
- Szenische Interpretation von Dramentexten. „Die Substanz ist das ‚an sich‘, das bin ich“, in: *Deutschunterricht* 48.4 (1995), S. 170–179.
- Szenische Interpretation von Musiktheater. Ein paar Anmerkungen zu einer Tagung, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater* (2017), S. 14–16.
- Szenische Interpretation, in: *Praxis Deutsch* 23.136 (1996), S. 22–32.
- *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*, 3. Aufl. (1. Aufl. 2004) (Praxis Deutsch), Seelze 2010.
- Szenische Lernprozesse. Über die Arbeit an Haltungen mit Mitteln des szenischen Spiels, in: *Kunstringt*, hrsg. v. Angelika Brand und Kirsten Wagner, Oldenburg 1997, S. 77–86.
- Szenisches Spiel, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Dieter Lenzen, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, hrsg. v. Hans-Dieter Haller und Hilbert Meyer, Stuttgart 1986, S. 201–210.
- *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin 1998.

- Scheller, Ingo: *Wir machen unsere Inszenierungen selber. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n)*, Bd. 1, Oldenburg 1989.
- Scheller, Ingo und Rolf Schumacher: *Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule*, 2. Aufl. (1. Aufl. 1984), Oldenburg 1987.
- Schmid, Eva Verena: Das kreative Potenzial der Szenischen Interpretation, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 93–99.
- Schumann, Otto: Motivation, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Helmuth Hopf, Walter Heise und Siegmund Helms, Regensburg 1984, S. 173–174.
- Siedenburg, Ilka: Szenische Interpretation. Ein Weg zur gendersensiblen Musikpädagogik?, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 87–92.
- Skov, Susanne: Szenische Interpretation am N. Zahles Seminarium, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 37–41.
- Stange, Christoph: Einmal Tanztheater und zurück. Zur Bedeutung des Körpers für die Szenische Interpretation von Musik, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 76–86.
- Stroh, Wolfgang Martin: Der Tantris mit sorgender List sich nannte... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung [als Reaktion auf Christoph Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel (Teil 1 und 2)], in: *Musik & Bildung* 16.6 (1984), S. 440–443.
- Die erste Begegnung – oder „Der Tantris mit sorgender List sich nannte, als Tristan Isold ihn bald erkannte“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 54 (2. Quartal, Beilage zum 80. Geburtstag von Christoph Richter) (2012), S. 28–31.
- Körper und Musik, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil)*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 141–142.
- *Leben ja: zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht*, Stuttgart 1984.
- *Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 8, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2017, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/3019/1/BIS-Schriftenreihe-Band-8-Materialien.pdf> (besucht am 30.09.2017).
- Szenische Interpretation – Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion. Unveröffentlichter Vortrag vom 06.04.2006 in der Komischen Oper Berlin, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 60–66, URL: http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische_Interpretation_Band1.pdf (besucht am 30.09.2017).
- Szenische Interpretation absoluter Musik, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 4–10.

- Stroh, Wolfgang Martin: *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele*, hrsg. v. Norbert Schläbitz (EinFach Musik 3), Paderborn 2007.
- *Szenische Interpretation von Opern: Wozzeck. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Auf der Grundlage einer „Woyzeck“-Konzeption von Ingo Scheller weiterentwickelt von Rainer Brinkmann, Markus Kosuch, Ralf Nebhuth und Wolfgang Martin Stroh, Oldenburg 1994.
 - Szenische Interpretation, in: *Neues Lexikon der Musikpädagogik (Sachteil)*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 1994, S. 272.
 - Szenische Interpretation, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 237–238.
 - Szenisches Spiel im Musikunterricht, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 6–15, URL: http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische_Interpretation_Band1.pdf (besucht am 30.09.2017).
Originalartikel erschienen in: Musik & Bildung 14 (1982), S. 403–407.
 - Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht, in: *Umgang mit Musik*, hrsg. v. Hans Günther Bastian (Musikpädagogische Forschung 6), Laaber 1985, S. 145–160.
 - Unterrichtsmaterialien zu szenischen Interpretationen von Musiktheater, in: *Diskussion Musikpädagogik* 36 (4. Quartal) (2007), S. 49–51.
 - „Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels, in: *Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2012, S. 35–49, URL: http://oops.uni-oldenburg.de/1398/1/Szenische_Interpretation_Band1.pdf (besucht am 30.09.2017).
Originalartikel erschienen in: Musik & Bildung 31.3 (1999), S. 8–15.
 - „Kommunikative Tätigkeit“ als Prinzip und Thema des Musikunterrichts, in: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 4.8 (1979), S. 29–35.
- Stroh, Wolfgang Martin, Markus Kosuch, Katharina Pfütz und Frauke Theiss: *Szenische Interpretation absoluter Musik* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 5, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2016, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/2652/1/Band%205%20Szenische%20Interpretation%20absoluter%20Musik.pdf> (besucht am 02.11.2017).
- Stroh, Wolfgang Martin, Lars Oberhaus und Jens Knigge: Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis. Ergebnisse einer Online-Befragung, in: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Diskussion Musikpädagogik* Sonderheft S8: Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater (2017), S. 38–51.
- Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 3, hrsg. v. Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh), Oldenburg 2013, URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/1701/1/Band%203%20der%20Reihe%20Szenische%20Interpretation%20von%20Musik%20und%20Theater.pdf> (besucht am 02.11.2017).

- Süberkrüb, Almuth: *Musiklernen: „Verstehen und Geschehen“*. „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Music Learning Theory“ als Grundlage für vieldimensionales Musiklernen, Diss., Saarbrücken 2005.
- Thomas, Werner: Szenisches Spiel, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Helmuth Hopf, Walter Heise und Siegmund Helms, Regensburg 1984, S. 287–288.
- Vogt, Jürgen: Lebenswelt, in: *Lexikon der Musikpädagogik*, hrsg. v. Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel 2005, S. 140–141.
- Weber, Martin: Musikdidaktische Konzeptionen für die allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er und 1970er Jahre, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2 (2. Quartal) (1999), S. 15–41.

Verzeichnis der Internetquellen

- Kurzbiographie Rudolf Nykrin, URL: <http://www.rudolf-nykrin.at/uber-mich/biografie/> (besucht am 23. 11. 2017).
- Website der Oper Frankfurt a. M., URL: <http://www.isim-online.de/0200.php> (besucht am 02. 11. 2017).
- Website der Universität Mozarteum Salzburg, URL: <http://www.moz.ac.at/de/studium/sr.php?nr=132&c=2> (besucht am 02. 11. 2017).
- Website des Instituts für Szenische Interpretation von Musik + Theater, URL: <http://www.musiktheaterpaedagogik.de> (besucht am 02. 11. 2017).

Erklärung

Hiermit versichere ich, Timo Maul, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Thema

Szenische Interpretation von Musik(theater). Chancen und Grenzen einer musikdiktischen Idee.

selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, sind unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht. Bei Zeichnungen, Skizzen oder Plänen sowie bildlichen und grafischen Darstellungen ist angegeben, wenn sie nach eigenen Angaben durch andere ausgeführt oder übernommen worden sind. Die eingereichte elektronische Version der Arbeit stimmt mit der vorliegenden schriftlichen überein.

Saarbrücken, den 29. Januar 2018

TIMO MAUL