

## Märchen-Spiel und Märchen-Lied aus psychoanalytischer Sicht

### Grundlegende Gedanken zum Märchen

„Die gleichen psychischen Mechanismen, die das Kinderspiel beherrschen und die Träume entstehen lassen, treten auch bei den Phantasieschöpfungen des Kindes in Form von Märchen und Zeichnungen“ (Morgenstern 1937a, 194) und musikalischen Äußerungen in Tätigkeit.

Die grundsätzliche Schwierigkeit einer solchen Betrachtung liegt in der Vereinseitigung der Perspektive. Haas (1983, 160) geht von sechs Ebenen aus, „auf denen sich die Frage nach dem Wesen des Märchens“ beantworten läßt: die gesellschaftlich-politisch-ideologische, die psychologisch-psychotherapeutische, die pädagogische, die kulturwissenschaftlich-volkskundliche, die literarische und die bewußtseinsstrukturelle Ebene. So wie es zwischen den Ebenen zu Überschneidungen kommen kann, so haben die einzelnen Ebenen ihre Grenzen, die es zu beachten gilt, um eine echte Diskussion, frei von Animositäten, führen zu können. Dies ist auch zu berücksichtigen, wenn es darum geht, sich zu wissenschaftlichen Standpunkten kritisch zu äußern.

Die schriftliche Fixierung von Märchen begann schon im 11. Jahrhundert (vgl. Woeller 1990, 5, 510 f). Kennzeichen der schriftlichen Gestalt war die Spiegelung der Zeit der Fixierung und des kulturhistorischen Punktes innerhalb der Entwicklung des Märchens. Die aufgezeichnete Fassung behielt erst einmal „eine feste unverwechselbare Gestalt“ (a.a.O., 7). Daneben gab es die mündliche Überlieferung, bei der das Märchen immer neu erzählt, verändert und weiterentwickelt und „keine Variante die verbindliche bleiben“ (ebd.) konnte. Der mündlichen Überlieferung kam schon allein wegen der „Vorherrschaft des Analphabetentums“ (a.a.O., 8) die größere Bedeutung zu. Erst seit dem 16. Jahrhundert nahm die Zahl der schriftlich fixierten Märchensammlungen zu (vgl. a.a.O., 15), doch selbst im 17. Jahrhundert war „die literarische Bekundung des Märchens noch immer spärlich“ (a.a.O., 21). Erstmals im 18. Jahrhundert gibt es zahlreiche literarische Belege (vgl. a.a.O., 23). In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde die Auseinandersetzung um das Volksmärchen, in die sich auch zunehmend die Pädagogen einschalten, intensiviert. „In der Folgezeit entstanden wohlgemeinte Märchenbearbeitungen durch Pädagogen“ (a.a.O., 25), z.B. durch J. G. Schummel,

die er in *Kinderspiele und Gespräche* (1776-1778), einem dreiteiligen Werk, veröffentlichte. Überhaupt begann seit dieser Zeit die intensive Sammelleidenschaft von Märchen, in deren Folge „auch die Geschichte ihrer Rezeption durch Literaturwissenschaftler und Volkskundler (begannt)“ (a.a.O., 24). Parallel zum Märchensammeln entwickelte sich also die Märchenforschung, in deren Verlauf sich auch die psychologische und tiefenpsychologische Märchenforschung herausbildete. Quasi als Warnung vor einer einseitigen Sichtweise gilt der Satz Woellers (a.a.O., 39), daß die Vielgestaltigkeit des Märchens nur begriffen werden kann, „indem wir uns nicht einseitig einer Theorie verschreiben“.

Fragt man sich, warum in den Märchen z.B. der Brüder Grimm so häufig das Kind als Hauptfigur auftritt, so hat dies mit der Hochschätzung von Kindheit in der Romantik allgemein zu tun. „Ihre Sehnsucht nach Ursprünglichkeit und Ganzheit sehen die Romantiker in der Kindheit noch ganz erfüllt, das Kind ist ihnen das eigentliche und höhere Wesen“ (Hochstein 1994, 7). Im Gegensatz zum rational denkenden und handelnden Erwachsenen, denkt das Kind eher in magischen Kategorien und handelt intuitiv (richtig). Einfachheit und Reinheit, als Idealbild der Romantik, zeigt sich vollkommen in der Kindheit. So wie hier ein Idealbild von Kindheit entstand, so auch „ein neues Wunschbild der bürgerlichen Kleinfamilie“ (a.a.O., 8), deren Aufgabe u.a. darin bestand, diese kindliche Reinheit zu bewahren. In diesen Zusammenhang gehört dann auch das Märchenerzählen.

Im Laufe der *Märchenentwicklung* bildeten sich verschiedene *Formen* heraus. Als älteste Formen gelten das Zauber- und das Tiermärchen. *Zauber-märchen*, deren bestimmendes Motiv häufig das der Erlösung ist, lassen sich bis 2000 v. Chr. nachweisen (vgl. Woeller 1990, 9). Es ist dem Erzähler überlassen, „sich frei und phantasievoll in diesen Stoffen zu bewegen“ (ebd.). Trotz aller Phantasie behält das Zaubermärchen letztlich seinen Wirklichkeitsbezug. Der Held kehrt immer wieder nach Hause zurück (vgl. auch Röhrich 1964<sup>2</sup>, 63 ff). Sie sind in der Regel zwei- (vgl. Scherf 1987 in Pazmann/Purzner 1991, 41) oder dreigliedrig (vgl. Diatkine 1987, 76 f). *Tiermärchen* grenzen teils an Fabeln, teils an Sagen. Sie bieten „weder eine moralisierende Lehre noch eine Erklärung“ (Woeller 1990, 11). In ihrer Gemeinschaft mit Menschen oder anderen Tieren verweisen sie „auf totemistische Relikte aus frühgeschichtlichen Zeiten“ (ebd.; vgl. Röhrich 1964<sup>2</sup>, 83 ff; Bremgräser 1970<sup>2</sup>, 16 in Ellwanger/Grömminger 1989, 51; Rodari 1992, 198 f). Eine dritte Form ist das *Schwankmärchen*, das sich u.a. durch seinen sozialkritischen, manchmal aber auch deftig-polemischen Charakter auszeichnet und infolgedessen auch immer wieder aktualisiert wird (vgl. auch Röhrich

1964<sup>2</sup>, 56 ff). Eine weitere Form, deren Entwicklung zur Märchenform aber nicht ganz klar wird, ist das *Musikmärchen* (vgl. Petzoldt 1995<sup>2</sup>). Dem Inhalt nach zu urteilen, bilden sie eine Untergruppe der Zauber-märchen. „Viele dieser Märchen erzählen von ... (der - L. K.-S.) übernatürlichen Herkunft der Musik und ihrer damit verbundenen Kraft, die Zauber zu lösen ... böse Mächte zu bannen“ (a.a.O., 159) und gute herbeizurufen. Des weiteren werden auch Tiere durch die Musik gezähmt. Der Macht der Musik kann eben niemand widerstehen, selbst Mauern werden durch sie zum Einsturz gebracht. Was für die Musik im allgemeinen gilt, gilt für die Musikinstrumente im besonderen (vgl. a.a.O., 160 f, 162 ff). Dabei ist zu bedenken, daß die „in den Märchen erwähnten Musikinstrumente ... gewissermaßen Kulturindikatoren (sind)“ (a.a.O., 162). Sie geben einen Hinweis auf die Kultur, in der das Märchen entstanden oder eingewandert ist. Manche Instrumente stehen dabei in weiteren magischen Zusammenhängen, sei es mit Tieren oder mit Elfen und Geistern (vgl. a.a.O., 164 ff). Oft stehen an dramatischen Wendepunkten der Märchenerzählung Singverse, z.B. bei Rumpelstilzchen, die, so Petzoldt (a.a.O., 161), „noch etwas von der magischen Macht des Gesangs ahnen lassen“. Dennoch legten die Aufzeichner von Märchen mehr Wert auf den Text als auf die Melodie (vgl. a.a.O., 167).

Durch die Beliebtheit der Märchen entwickeln sich auch verschiedene *Sonderformen*. Eine dieser Sonderformen ist das *Predigtmärlein*. „1342 wurden Predigtmärlein ... in England erstmalig aufgezeichnet“ (Woeller 1990, 12). Von dort gelangt sie auf den Kontinent und wird hier im 15. Jahrhundert in Köln und Utrecht gedruckt (vgl. ebd.). Die Kirche nutzt die Beliebtheit des Märchens, um eigene Wertvorstellungen von der Kanzel herab zu verbreiten und Gott zu preisen. Eine weitere Sonderform, die es seit dem 15./16. Jahrhundert gibt, ist das *Novellenmärchen*, aus dem heraus sich seit dem 19. Jahrhundert das *Kunstmärchen* entwickelt (vgl. a.a.O., 13). Durch sie wird der Zauber, das Wunder und die Dämonengestalten zurückgedrängt zugunsten von Abenteuern, dem Wundersamen und den Liebesgeschichten mit Hindernissen. Im Laufe des 17. Jahrhunderts entstehen die sogenannten *Vampirmärchen*. „Die den Heeren folgenden Pestgänge holten alte Glaubensvorstellungen zur Erklärung für den Einbruch der Seuche hervor“ (a.a.O., 22). Die Bedeutung dieser Thematik spiegelt sich z.B. auch darin, daß sich noch zu Beginn des 18. Jahrhunderts die Wissenschaft mit dieser Thematik auseinandersetzt. Seit dem 18. Jahrhundert sind die Märchenhelden nicht mehr nur Zauberer, Dämonen, Tiere und andere Phantasiegestalten, sondern es finden immer mehr reale historische Gestalten Aufnahme in die Märchen. Dazu gehören auch die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts hinzugekommenen *Tagelöhnermärchen*, in denen „in

harten Tönen ... sozialer Protest ausgesprochen (wurde)“ (a.a.O., 31), ohne jedoch dabei die Ebene des Märchens zu verlassen.

Wie schon gesagt, entwickelte sich parallel zum Märchensammeln die Märchenforschung und damit die Theoriebildung bezüglich der *Herkunft der Märchen*. Zunächst wählte man die Urheimat des Märchens in Indien. Die *Wanderung* indischer Märchenstoffe über den persisch-arabischen Kulturkreis bis zum Mittelmeerraum und dann bis Europa ließ sich gut verfolgen. Eine verstärkte Forschung der nachfolgenden Jahre ließ jedoch Zweifel an der in erster Linie durch Beufay 1859 aufgestellten Theorie aufkommen. Schon Ende des 19. Jahrhunderts kam die „von dem Engländer Edward B. Taylor 1871, dem Schotten Andrew Lang 1885 und dem Franzosen Joseph Bidier 1893 vertretene Theorie von der Polygenese der Märchen“ (a.a.O., 33) in Umlauf. Die offensichtlichen Gemeinsamkeiten der Märchen aus verschiedenen Teilen der Welt wurden aus den Glaubensvorstellungen begründet. An diese Theorie knüpfte auch von der Leyen Anfang des 20. Jahrhunderts an. Wesentlicher Einfluß ging in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von der *Finnischen Schule* um A. Aarne und K. Krohn und ihre Methode, Märchen unter geographisch-historischem Gesichtspunkt zu systematisieren, aus. Ebenfalls in dieser Zeit ging man dazu über, die *Erzählerpersönlichkeit* zu berücksichtigen (vgl. Asadowski 1926 in Woeller 1990, 35). Daß die Märchenforschung auch heute noch ein vages Unterfangen ist, spiegelt sich in den Aussagen Woellers (1990, 37), wonach es nur selten gelingt „aufzuzeigen“, wann und wo eine Märchenvariante entstanden ist, wann und wie sich bestimmte Motive ausprägten, unter welchen Umständen sich einzelne Teile ausformten, welche Faktoren derartige Entwicklungen auslösten“. Hinzu kommt, daß sich eine Urform, „ob nun monogenetischen oder polygenetischen Ursprungs“ (ebd.), sich nicht ausmachen läßt.

Hinsichtlich der *Funktion des Märchens* ist zu sagen, daß ihre ursprüngliche Funktion wohl darin bestand, „Optimismus und Frohsinn zu verbreiten, die Menschen aufzurichten, Gefahren und Bedrohungen herabzusetzen und so zu bewältigen“ (a.a.O., 12). Später kamen andere Funktionen hinzu. Schon in den Predigtmärchen zeigte sich der Versuch, über das Märchen zu belehren und Werthaltungen zu vermitteln. So wie dies von oben nach unten versucht wurde, war es auf der anderen Seite auch der Wunsch hauptsächlich der Stadtbürger, sich nicht nur zu unterhalten, sondern auch belehrt zu werden. Besonders in der Feudalzeit entwickelte sich auch die soziale Funktion des Märchens. Man sah in dem Märchen eine Möglichkeit, „sich erfolgreich mit materieller Not, mit Unterdrückung und ungerechter Herrschaft auseinanderzusetzen“ (a.a.O., 18) und in Anlehnung an den Märchenhelden vom sozialen Aufstieg zu träumen.

Das Märchen will auf eine Phantasiereise einladen. Knappe, scheinbar phantasielose Beschreibungen von Umständen, Gegenständen und Personen wollen den Hörer veranlassen, „das Selbstgesehene, Selbstempfundene, Selbsterlebte einzusetzen“ (a.a.O., 20). Im Gegensatz zum Mythos, der darauf aus ist, ein Weltbild zu festigen, geht das Märchen von der Realität aus. Wenn es diese auch scheinbar manchmal verläßt, so führt der Schluß des Märchens doch (fast) immer zu ihr zurück. Das Märchen will die realen Erscheinungen des Lebens schöner und gerechter machen. „Diese Funktion ist Ursache der kritischen, sozialkritischen und utopischen Elemente im Märchen“ (a.a.O., 30). Die Bilder des Märchens „sind sehr vereinfacht, doch verständlich und klar“ (a.a.O., 41). Sie sind oftmals auf das Wesentliche konzentriert, manchmal auch reduziert. Dadurch wecken sie „die Kräfte des Guten und fördern die schöpferische Phantasie“ (ebd.) für die Gegenwart, aber mit Blickrichtung sowohl auf die Vergangenheit als auch auf die Zukunft.

Auch hinsichtlich der *Dramaturgie* gibt es unterschiedliche Aussagen. Scherf (1987 in Pazmann/Purzner 1991, 41 f) geht von einer zwei- bzw. dreigliedrigen Form des Zaubermärchens aus. In der eingliedrigen Form sieht er eine verkürzte Zweigliedrigkeit. Das eigentlich eingliedrige Märchen ist das, wo der Held nach Hause zurückkehrt. Scherf (ebd.) spricht hier vom *Kindermärchen*, das häufig auch das Lieblingmärchen ist, da es mit wichtigen Kindheitserinnerungen verbunden ist.

Pazmann/Purzner (1991, 42 f) zufolge spielt sich das Kindermärchen auf verschiedenen Ebenen ab. Ebene 1 umfaßt sowohl die Ausgangs- als auch die Rückkehrlage und konzentriert sich auf das Eltern-Kind-Verhältnis. „Diese erste Ebene entspricht der *äußeren Wirklichkeit* (Welt 1)“ (a.a.O., 42). Ebene 2, das „*Dämonenland* (Welt 2)“ (ebd.), umfaßt die bis zur Unkenntlichkeit verfremdete Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeit und den verborgenen Konflikten, die schließlich nach der Befreiung zur Rückkehr in die ‚Welt 1‘ mündet. Bezogen auf die psychische Verfassung der Beteiligten ist die Situation bei der Ausgangslage eine andere als bei der Rückkehrlage. Insofern hat sich auch die äußere Wirklichkeit verändert. Es handelt sich demnach nicht um zwei, sondern um drei Ebenen, auf denen sich das Märchen abspielt (vgl. Kast 1978a, 27). Woeller (1990, 16) geht von einer Zwei- bzw. Dreigliedrigkeit der Märchen aus, die sowohl dazu dient, das Gedächtnis zu stützen als auch eine Steigerung der Dramatik zu bewirken. Kast (1978b, 48 f), aus der analytischen Psychologie C. G. Jungs kommend, geht von einer viergliedrigen Dramaturgie aus: Ausgangssituation, Verdichtung, Umschlagspunkt und Schluß (vgl. auch Ribke 1995, 227 f).

### Zur tiefenpsychologischen Sichtweise des Märchens

Die tiefenpsychologische Märchenforschung, der jüngste Zweig der Märchenforschung, beginnt im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts (vgl. Federn 1926a, 510; Grummes 1976, 566; Laiblin 1995<sup>5</sup>, IX) oder früher (vgl. Bastian 1981, 298) und befindet sich immer noch „im Stadium des Imperfekten, des unvollendeten, des Auf-dem-Wege-seins“ (Laiblin 1995<sup>5</sup>, XIII). Trotz alledem hat sich dieser Zweig der Märchenforschung inzwischen zu einem eigenständigen Forschungsbereich entwickelt. Ganz allgemein läßt sich sagen, daß die Tiefenpsychologie im Märchen einen Ausdruck des Unbewußten sieht (vgl. Rank/Sachs 1913a, 23, 26, 30, 32; Ammon 1973, 259). Innerhalb dieses Forschungszweiges lassen sich zwei Hauptrichtungen unterscheiden. Zu der einen Forschungsrichtung, die Laiblin (1995<sup>5</sup>, XVIII) als kausal-reduktive Deutungs- bzw. Interpretationsmethode kennzeichnet, gehören die Forschungsarbeiten von Freud und seinen Schülern, während zu der anderen Forschungsrichtung, die ihren Schwerpunkt „auf ‘Sinn’gehalt und ‘ziel’gerichteten Charakter von seelischen *Wandlungsvorgängen*, also des phasenweise fortschreitenden *Reifungs- und Selbstverwirklichungsprozesses* richten“ (a.a.O., XIX), C. G. Jung und seine Schüler gehören. Neben diesen beiden Hauptrichtungen sieht Laiblin (a.a.O., XXI) noch eine dritte Gruppe tiefenpsychologischer Märchenforscher, die ihren Schwerpunkt auf die Erforschung des Verhältnisses Märchen und Pubertät legen. Eine neue, eine vierte Gruppe, hat ihren Ursprung in der Religionsgeschichte und der vergleichenden Religionswissenschaft einerseits und in der Volkskunde andererseits und hinterfragt das Verhältnis von Märchenmotiven und kultischen Initiationsriten. Mit Blick auf Freud und Jung unterscheidet Grummes (1976, 566) danach, ob das Märchen „*Gegenstand historischer Erkenntnis* ist oder ob es als eine *Darstellung menschlichen Wesens* begriffen wird“. Giehrl (1970, 10) unterscheidet zwischen einer psychoanalytischen (Freud), individualpsychologischen (Adler) und analytisch-tiefenpsychologischen (Jung) Märchenforschung. Die Gedanken Adlers finden im weiteren allerdings keine Berücksichtigung.

Freud sieht im Märchen eine Analogie zum Traum (vgl. Giehrl 1970, 21 ff; Kowal-Summek 1992b, 102 ff, 121 ff), zu den Mythen araischer Menschenrassen (vgl. Rank/Sachs 1913a, 23 ff, 31; Federn 1926a, 512 ff; Rosenkötter 1980, 119) und zu Tagträumen (vgl. Rank/Sachs 1913a, 31). Hierin sieht v. Beit (1975<sup>5</sup>, 13) den „Hauptverdienst der Freud’schen Psychologie“ hinsichtlich der Märchenforschung (vgl. auch Giehrl 1970, 46; Zitzlspenger 1984<sup>2</sup>, 26). Es bleibt allerdings anzumerken, daß man nicht erst durch die Arbeiten der Psychoanalyse auf die Beziehung des Märchens (des My-

thos) zum Traum aufmerksam wurde (vgl. Rank/Sachs 1913a, 23). Während die Mythen Phantasiegebilde der Erwachsenen sind, sind Märchen solche der Kinder. Märchen sind, so Rank/Sachs (a.a.O., 35), eine „herabgesunkene“ Form des Mythos“. Sie sind die letzte Form, „in der das mythische Produkt dem Bewußtsein des erwachsenen Kulturmenschen noch erträglich ist“ (ebd.). Erst beide Formen zusammen „ergeben ein volles Verständnis im Sinne der psychoanalytischen Auffassung“ (a.a.O., 36).

Wie die Träume, so haben auch die Märchen (die Mythen) einen manifesten und einen latenten Inhalt (vgl. a.a.O., 25). Wie die Träume, so wollen auch Märchen von den Spannungen, die durch den Verzicht auf direkten Lustgewinn entstehen, entlasten. Sie sind eine Ersatz- und Surrogatbildung und sind immer eine Entstellung der Wirklichkeit. Sie sind Phantasiegebilde, die den Boden der Realität verlassen haben. Ihr Inhalt bezieht sich auf ehrgeizige Wünsche oder erotische Phantasien. Während der erwachsene Mensch die Märchen als Illusion erkannt hat, ist das Kind für sie sehr empfänglich (vgl. Giehrl 1970, 24 ff, 33 ff, 36 ff; Grummes 1976, 566 ff; Bastian 1981, 298 ff; Röhrich 1993b, 48 f; Haesler 1994, 201 ff), weil eben beim Kind „das Unbewußte ... noch nicht scharf vom Bewußtsein getrennt (ist)“ (Federn 1926a, 499). Balint (1973, 140) hebt schon in ihrer Abhandlung aus dem Jahr 1935 hervor, daß das Märchen wesentlich mehr enthält als Machtgelüste und erotische Phantasien und daß es insgesamt der Wirklichkeit näher steht als so manche pädagogische Lüge der Erwachsenen. Während Balint 1935 schon sieht, daß Märchen weit mehr als Elemente der Sexualität enthalten, betont Briehl zur gleichen Zeit die Vormachtstellung der Trieborientierung im Märchen. Bezogen auf den emotionalen Gehalt der Märchen unterteilt sie diese in drei Gruppen: moralische (Über-Ich-)Erzählungen, prägenitale Erzählungen (triebhaft, polymorph-pervers und humoristisch) und Ödipus- und Kastrationserzählungen (konfliktsteigernd und -überwindend) (vgl. Briehl 1937, 12). Bettelheim (1988<sup>3</sup>, 175) sieht in dem „Ringens des Kindes oder des Jugendlichen um Unabhängigkeit“ das Grundthema der meisten Märchen. Für Wittgenstein (1973, 6 ff) geben Märchen Hinweise für die Gestaltung des Alltags. Sie sind also hilfreich sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Sie sollen dem Kind helfen, Herr im eigenen Haus zu werden. Märchen sind wie ein Spiegel, der mir etwas über mich und die anderen sagt. Letztlich geht es auch darum, die zwischenmenschliche Kommunikation zu verbessern.

Bezogen auf Bettelheims *Kinder brauchen Märchen* lassen sich nach Schaufelberger (1987, 83 f) verschiedene Funktionen des Märchens festmachen. Neben den allgemeinen Funktionen der Phantasieförderung, der Pro-

blembewältigung und der Vorbildfunktion sieht sie im Märchen Verhaltensmodelle, Ablöseprozesse, Lebensbewältigung allgemein, Emanzipation, Identitätsfindung, soziales Verhalten und Reifungsvorgänge.

Eine ganz wesentliche Erweiterung hinsichtlich der von Freud behaupteten Analogie von Traum und Märchen liefert Bilz (1977<sup>4</sup>, 105 ff). Hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für den Erlebenden sind „Märchenphantasie und Traumphantasie ... grundsätzlich verschieden“ (a.a.O., 106). Während nämlich im Traum der Träumer von seiner Phantasie direkt ergriffen wird, bleibt dem Märchenhörer „der unmittelbare Zugriff erspart, nur in der Analogie erfährt er sein Schicksal“ (ebd.). Genau darin sieht sie die ästhetische Wirklichkeit des Märchens. Trotz alledem schließt sie aber auch eine direkte Wirkung des Märchens auf den Traum nicht aus.

Jung sieht in den Märchen Symbole. Ein Symbol ist für ihn etwas, das mehr enthält, „als man auf den ersten Blick erkennen kann“ (Jung in Grummes 1976, 571), und daß „man wohl nie ganz genau definieren kann“ (ebd.). Das Märchen erscheint als „ein bedeutungsvolles, symbolisches Ganzes, die objektive Darstellung des Menschen in seinem Wesen“ (Grummes 1976, 571) und geht somit über die Freud'sche Unterscheidung von Wunsch und Wirklichkeit hinaus. Für Jung enthält das Märchen auch Möglichkeiten der Erfahrung. Die Phantasie ist nicht nur Symptom der Entfernung von der Wirklichkeit, sondern sie beflügelt auch. Sie gibt dem Menschen Kraft, „die zur Ichwerdung notwendige 'Überwindungsarbeit'“ (a.a.O., 579) zu beginnen (vgl. Giehl 1970, 46 ff; Grummes 1976, 572 ff; Bastian 1981, 302 ff; Röhrich 1993b, 48 f). Anzumerken bleibt, daß sich die Erkenntnisse der Freud'schen und Jung'schen Schule heute nicht mehr einander ausschließend gegenüberstehen. Ja, man kann sogar sagen, beide Sichtweisen ergänzen sich, was sich z.B. an den Aussagen Storcks (1987a, 17), Sayn-Wittgensteins (1987, 28) und Ribkes (1995, 202 ff) belegen läßt.

Es soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, daß sich trotz aller redlichen Bemühungen Fehler in die Märchendeutung einschlichen. Einer der wohl wichtigsten Gründe liegt darin, daß besonders am Anfang tiefenpsychologischer Märchenforschung und -interpretation häufig vergessen wurde, daß es sich bei den Märchen um ein volkskundliches Gedankengut handelt (vgl. Woeller 1990, 34). „Es muß deshalb aus denjenigen Denkformen heraus interpretiert werden, in denen das Märchen entstanden ist“ (Röhrich 1995<sup>5</sup>, 378). D.h. eine noch so tiefsinnige Märchenanalyse bringt letztlich nichts „ohne die Kenntnis der kulturhistorischen Entwicklungsformen des Märchens“ (ebd.; vgl. Bastian 1981, 301; Wollenweber 1982, 55 ff; Dode-

rer 1983a, 12 f; Woeller 1990, 5 ff). Dies gilt für eine Märcheninterpretation im Freud'schen oder Jung'schen Sinn gleichermaßen. Die Kritik Bastians (1981, 306) an der Jung'schen Märcheninterpretation, alles werde nur als innerseelische, überindividuelle Vorgänge dargestellt, während eine Auseinandersetzung sowohl der Märchenhörer als auch der Märchenerzähler mit ihrer sozialen Umwelt ausbleibe, führt zu der Erkenntnis, daß durch die tiefenpsychologischen Erkenntnisse immer nur ein Teil eines Ganzen berücksichtigt wird, und daß dieser Teil keineswegs dazu berechtigt, voreilige Schlüsse zu ziehen (vgl. Sauer 1986, 169; Karlinger 1988<sup>2</sup>, 112 f; Rodari 1992, 72).

Oberflächlich betrachtet lernt man aus Märchen nichts über die Verhältnisse des modernen Lebens (vgl. Bettelheim 1994<sup>17</sup>, 11). Aber man lernt etwas über das Innenleben des Menschen, und hat somit im Märchen eine Möglichkeit, die inneren Kräfte in Auseinandersetzung mit den realen gesellschaftlichen Verhältnissen zu stärken. Bezogen auf die psychoanalytische Sichtweise des Menschen vermitteln Märchen „wichtige Botschaften auf bewußter, vorbewußter und unbewußter Ebene“ (a.a.O., 12) entsprechend der kindlichen Entwicklungsstufe (vgl. Briehl 1937, 8 f). Märchen fördern „das aufkeimende Ich“ (Bettelheim 1994<sup>17</sup>, 12) und stärken es in seiner Aufgabe, den Anforderungen des Es und Über-Ichs zu genügen (vgl. auch Briehl 1937, 10; Zitzlsperger 1984<sup>2</sup>, 23 ff). Bezogen auf das Verhältnis von Lustprinzip und Realitätsprinzip sind Märchen ein *spielerisches Mittel* für die Möglichkeit seelischer Balance nach der „Aufrichtung des Realitätsprinzips und der Abdrängung des Lustprinzips bei der Ausbildung des Über-Ichs“ (Haas 1983, 172).

Was als neu und plausibel an Bettelheims Thesen hervorzuheben ist, ist, daß das Kind den Märchen in Abhängigkeit vom derzeitigen „Entwicklungsstand, seinen Interessen und Bedürfnissen, unterschiedlichen Sinn entnehmen und sie entweder als reine Abenteuergeschichten auffassen, oder sie als Identifikationsmuster benutzen kann“ (Bastian 1981, 312; vgl. Zitzlsperger 1984<sup>2</sup>, 43; 1994, 4; Bettelheim 1988<sup>3</sup>, 183; 1994<sup>17</sup>, 19, 22, 24 f; Woeller 1990, 20; Hochstein 1994, 9).

Kinder brauchen Märchen als Form der Phantasie und des Tagtraums, „um sich selber besser zu begreifen, um mit den Problemen ihres Lebens besser fertig zu werden“ (Bettelheim 1988<sup>3</sup>, 173; vgl. Morgenstern 1937a, 182, 194). Erwachsene benötigen Märchen, um sich besser in Kinder und Jugendliche hineinzusetzen, sie zu verstehen und zu behandeln. Und sie brauchen Märchen, um sich selbst zu erkennen, und um die eigene Kindheit, in ihren gesamtgesellschaftlichen und historischen Bezügen mit aller Gefahr der Einseitigkeit und Fehlinterpretation, besser verstehen und um Handlungsperspek-

tiven für die Gegenwart und die Zukunft ableiten zu können (vgl. Bettelheim 1987, 137; Eifermann 1987, 83 ff). Märchen sind keineswegs Relikte vergangener Zeiten. „Märchen sind immer ein Spiegelbild der Gesellschaft, in der sie erzählt werden. Das gilt für historische Texte wie für zeitgenössische“ (Röhrich 1993a, 10; vgl. Woeller 1990, 17 f). So gesehen lernt man auch etwas über die Verhältnisse des modernen Lebens.

Die psychoanalytische bzw. die tiefenpsychologische Komponente, die das Schwergewicht mehr auf die inhaltliche Seite legt, und die gerade aus pädagogischer Sicht so interessant ist, stellt eine Ergänzung anderer, nicht tiefenpsychologisch, sondern entwicklungspsychologisch orientierter Untersuchungen dar (vgl. Hetzer 1977<sup>4</sup>, 15; Zitzlsperger 1986, 114). Aus der von Freud stammenden Analogie von Traum- und Märchenbildern und unter Berücksichtigung der Trieblehre sieht Hetzer (1977<sup>4</sup>, 15) die Funktion des Märchens aus tiefenpsychologischer Sicht darin, „dem Kinde bei der verarbeitenden Bewältigung seiner phantastisch wuchernden und sehr stark triebbestimmten Traumbilder zu helfen“. Dahinter steht eine auch entwicklungspsychologisch akzeptierte Auffassung, wonach die inneren Reifungsprozesse und die mit ihnen verbundenen Reifungsträume trotz der fortschreitenden Entwicklung der äußeren Lebensverhältnisse dieselben geblieben sind (vgl. a.a.O., 16), was sich an Untersuchungen zur Beliebtheit von Kinderbüchern nachweisen läßt. Interessant sind Kinderbücher eben dann, wenn es den Autoren gelingt, „diese Problematik des inneren Reifungsgeschehens“ (ebd.) zu berücksichtigen.

Bilz' (1977<sup>4</sup>, 97) Versuch geht nun genau in diese Richtung. Sie versucht in ihrer Abhandlung, Märchenfiguren und -motive mit Reifungserlebnissen in Verbindung zu bringen (vgl. auch Rosenkötter 1980; Pazmann/Purzner 1991, 30; Jöckel 1995<sup>5</sup>, 195 ff). Sie sieht in den Märchen wie in den Träumen und Assoziationen, man muß hier auch noch das Spiel und die Musik anfügen, Mittel, Menschen zu helfen, in ihrer Lebensgeschichte weiterzukommen, diese weiterzuentwickeln. Ein Punkt, an dem das für Bilz notwendig zu sein scheint, ist die Zeit des „ersten Gestaltwandels“ (Bilz 1977<sup>4</sup>, 99), der Übergang vom Kleinkind zum Schulkind. Sie spricht in diesem Zusammenhang von den „Übergangskindern“ (a.a.O., 100) oder „Gestaltwandelkindern“ (a.a.O., 109), die sich durch eine Affektinkontinenz auszeichnen, d.h. sie sind im Gegensatz zu früher plötzlich weinerlicher, ängstlicher und leichter in Wut zu bringen. Daneben fällt ihre Eßunlust auf. Zudem treten Schlafstörungen auf, und es zeigt sich ein insgesamt beunruhigendes äußeres Erscheinungsbild. Bilz bezeichnet diese Zeit als „Übergangszeit, die sich über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren erstreckt“ (a.a.O., 101). Oftmals werden für diesen Zu-

stand der Übergangskinder aber auch die Grausamkeiten der Märchen verantwortlich gemacht. Doch die sich in dieser Zeit äußernde Angst ist eine frei flottierende, eine gegenstandslose Angst innerhalb des Entwicklungsprozesses. Sie resultiert aus einem inneren Kampf zwischen Antrieb und Hemmung (vgl. Pazmann/Purzner 1991, 87 f). Zwei häufige Motive, die sich bei den Kindern im Traum finden, und die sich auch im Märchen nachweisen lassen, sind das Abholmotiv und das Austreibungsmotiv (vgl. Bilz 1977<sup>4</sup>, 123). Bilz (a.a.O., 108) spricht vom „Abholwesen des Traumes“, das sie z.B. im Märchen vom Rumpelstilzchen, aber auch in anderen Märchen und in Spielen wie dem Plumpsackspiel sieht. Die Stiefmutter findet sich im Märchen häufig dort, wo es um die Austreibung geht. Auch „Zauberer, Hexen, Feen und alle andere phantastischen Figuren“ (a.a.O., 119) stehen im Rahmen des Reifungsgeschehens, „für die Wandlung des Subjekts vom kindlich hilflosen Wesen zur Macht und Größe des erwachsenen Menschen“ (ebd.). Ein Begriff, der von ihr in diesem Zusammenhang genannt wird und der mir sehr charakteristisch erscheint für die Beschreibung der inneren Situation des Kindes, ist der der „Entbergung“ (ebd.), das Öffnen des pflegerischen Schutzschildes (durch die Mutter). Insgesamt gesehen erscheint „das Märchen als Instrument der Selbstbetrachtung, Erkenntnis als Garnspule für das Labyrinth Kindheit, als Begleiter auf dem Weg zu einer reifen Persönlichkeit“ (Pazmann/Purzner 1991, 49; vgl. Ribke 1995, 202 ff).

Bezugnehmend auf den eigenen Unterricht stehen Zauber- und Tiermärchen an erster Stelle. Diatkine (1987, 63) stellt hierzu fest, daß sie Kinder und Erwachsene gleichermaßen in ihren Bann ziehen. Es bleibt allerdings die Frage, ob sie für den Erwachsenen lediglich auf die zauberhafte Welt der ersten Lebensjahre zurückweisen, „auf das goldene Zeitalter, das verlorene Paradies, auf die Zeit, in der alles möglich war, auf die Zeit, in der das Kind nicht wußte, daß die Wünsche von Natur aus unersättlich sind, auf die Zeit, die rasch von der kindlichen Amnesie zugedeckt wird“ (a.a.O., 66), oder ob sie auch eine Bedeutung für die Gegenwart haben.

Diatkine (a.a.O., 78) stellt sich die für ihn zentrale Frage, was Kinder heute mit (Zauber-)Märchen anfangen. Die Beantwortung dieser Frage steht für ihn in Zusammenhang mit einem Nachdenken über die Bedeutung des Spiels im Rahmen der kindlichen Entwicklung. Diese Entwicklung (bis zur Adoleszenz) ist durch Krisen gekennzeichnet, die nur dann gemeistert werden, „wenn das Subjekt die Lust am Wünschen ... das heißt die Fähigkeit der sekundären Besetzung seiner eigenen Repräsentanzen“ (a.a.O., 78 f) erworben hat. Im Rahmen dieser Entwicklung kommt den Märchen eine große

Bedeutung zu. Die Funktion, die er ihnen in diesem Zusammenhang zuschreibt, ist zum einen die eines Übergangsobjekts im Sinne Winnicotts und zum andern die, die Lust an der eigenen Phantasietätigkeit zu entdecken. Dieser Weg, und damit zeigt sich die Verbundenheit beider Funktionen, führt dann zum Traum, zum Spiel, zum schöpferischen Gestalten und damit auch zur Musik.

### Zur Bedeutung der Erzählersituation

Wenn im folgenden die Erzählsituation hervorgehoben werden soll, so handelt es sich hierbei um eine Forschungsperspektive, die seit Mitte der 50er Jahre intensiviert wurde (vgl. Bastian 1981, 313 ff; Karlinger 1988<sup>2</sup>, 115 ff; Haesler 1994, 209 f). Die Bedeutung dieses Komplexes wird sowohl in den 20er (vgl. Woeller 1990, 36) als auch von psychoanalytischer Seite Anfang der 30er Jahre (vgl. Briehl 1937, 17) schon hervorgehoben. Es bestand und besteht dahingehend Einigkeit, daß die Erzählsituation, der kommunikative Aspekt (vgl. Zitzlsperger 1991<sup>2</sup>, 112 ff), für die Wirkung des Märchens von Bedeutung ist (vgl. Ellwanger/Grömminger 1979<sup>2</sup>, 80 f). Die Situation besteht aus dem Ort, wo erzählt wird, dem Erzähler und dem Publikum. Sehr große Bedeutung nicht nur aus psychoanalytischer Sicht (vgl. Bechstein 1844 in Woeller 1990, 499) kommt dabei dem Erzähler zu, der seine Art, das Märchen zu erzählen, nach dem Publikum richtet (vgl. Bettelheim 1987, 140). „Wenn das Märchenerzählen wirkungsvoll sein soll, muß es ein zwischenmenschliches Ereignis werden“ (Bettelheim 1994<sup>17</sup>, 173; vgl. Bühler 1977<sup>4</sup>, 34; Schäfer 1995b, 269), wobei die inhaltliche und die situative Steuerung den Kindern obliegt (vgl. Zitzlsperger 1991<sup>2</sup>, 48, 140). Psychoanalytisch-pädagogisch interessant wird es, wenn der Erzähler sich nicht auf die Kinder einstellt, sondern selbst von der Geschichte fasziniert ist, so daß Elemente seines Unbewußten in die Erzählung mit eindringen (vgl. Bühler 1977<sup>4</sup>, 45). Ammon (1973, 261 f) sieht darin, daß Erzähler in Märchen eigene Konflikte bearbeiten, die Gefahr, daß sie den Kindern als Weg, um Konflikte zu bearbeiten, die Flucht aus der Wirklichkeit in eine Scheinwelt vorleben. Andererseits besteht die Gefahr, mögliche Konflikte oder Ängste bei den Kindern nicht mehr wahrzunehmen, die so traumatisierend wirken können. Und es besteht die Gefahr, daß eigene nicht erkannte Ängste mit den Märchen an die Kinder weitergegeben werden. Bettelheim (1994<sup>17</sup>, 174) hebt hervor, daß in solchen Situationen, in denen der Erzähler selbst überwältigt wird, die Kinder u.U. dessen Probleme erkennen und sie in den eigenen Lebensplan aufnehmen (vgl. auch Diatkine 1987, 80). Insgesamt gesehen heißt das, daß die Reaktion bzw. die

Wirkung auf das Kind nicht eindeutig vorhersagbar ist. Der erfahrene Erzähler wird wohl auf die Dauer in der Lage sein, auch an der Mimik und Gestik der Kinder die Gefühlslage der Kinder zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren.

Mehr oder minder übereinstimmend wird das Gefühl von Geborgenheit als das entscheidende Moment für das Märchenerleben des Kindes hervorgehoben. In einer solchen Situation, die auch vom Körperkontakt zum Erzähler geprägt ist, besteht auch für Kinder die Möglichkeit, eventuell aufkommende Ängste bearbeiten zu können. „Die Qualität der Begegnung bestimmt die Qualität der kindlichen Projektion auf den Inhalt des Märchens“ (Ellwanger/Grömminger 1979<sup>2</sup>, 51; vgl. a.a.O., 80 ff; Röhrich 1983, 109; Schaufelberger 1987, 88 f). D.h. ist die Beziehung zum Erzähler konflikthaft, werden u.U. die Inhalte des Märchens auch als konflikthaft erlebt. Angst z.B. tritt beim Kind in bezug auf das Märchen nur dann auf, wenn „sie bereits im Unbewußten ... vorhanden ist und gewissermaßen darauf wartet, auf ein bewußtes Objekt abgeleitet zu werden“ (Ammon 1973, 264; vgl. Rodari 1992, 144). Rodari (1992, 140) weist darauf hin, daß der Wunsch des Kindes nach Märchenerzählungen ein ideales Hilfsmittel sein kann, um den Erwachsenen bei sich und für sich zu haben. Das, was das Kind genießt, ist die besondere Form der Zuwendung und die erzählende Person. Es ist interessiert an der „*Substanz des Ausdrucks*“ (a.a.O., 141), also „an der mütterlichen Stimme, an den Zwischentönen, der Lautstärke, den Modulationen, an ihrer Zärtlichkeit übertragenden Musik“ (ebd.). Diese Qualität der Beziehung ist so entscheidend, daß selbst angstbesetzte Figuren, wie der Wolf, dem Kind hier begegnen können. „Wenn die Stimme der Mutter ihn in der Ruhe und Geborgenheit der familiären Situation heraufbeschwört, kann das Kind ihm ohne Angst entgegentreten. Es kann 'spielen, Angst zu haben' (ein Spiel, dessen Sinn in der Entwicklung der Abwehrmechanismen liegt), weil es dessen gewiß ist, daß die Kraft des Vaters und der Pantoffel der Mutter ausreichen würden, den Wolf zu vertreiben“ (a.a.O., 143). Die Situation wird mehrdimensional, wenn der Erzähler nicht ein Elternteil, sondern eine andere Person ist, auf die dann entsprechende Gefühle übertragen werden. Da diese Prozesse im Vorfeld der Märchenerzählung kaum abzuklären sind, ist die Erzählsituation die entscheidende, in der mit entsprechender Vorsicht agiert werden muß.

Ellwanger/Grömminger (1979<sup>2</sup>, 70 ff) sprechen vom „kommunikationspsychologischen Aspekt der Märchenbegegnung des Kindes“ (a.a.O., 70). Sie sehen die Bedeutung dieses Aspekts nicht nur bei den psychoanalytisch geprägten Vorstellungen Bettelheims (1994<sup>17</sup>, 173 ff), sondern auch in der Kommunikationstheorie Watzlawicks. Auf die Märchenerzählung übertragen bedeutet das, was oben schon gesagt wurde, daß die Wirkung des Märchens

auf das Kind nicht nur vom Inhalt, sondern noch eher von der Beziehung des Kindes zum Märchenerzähler, von dessen Verhältnis zum Inhalt des Märchens und von der Gesamtsituation bestimmt ist. Diese kommunikations-psychologischen Aspekte werden um so bedeutsamer, je jünger das Kind, je ganzheitlich-diffuser seine Wahrnehmung ist. „Aufgrund der Qualität des Beziehungsaspekts sind hilfreiche und auch therapeutische Wirkungen ebenso möglich wie störende oder hemmende. Märchen können zwar nicht krank machen und auch nicht heilen, aber sie können Kräfte zur Heilung mobilisieren und ... behindern“ (Kris-Rie 1932, 437 ff; vgl. Briehl 1937, 12 ff; vgl. Ammon 1973, 261 ff; Wittgenstein 1973, 8; Ellwanger/Grömminger 1979<sup>2</sup>, 74; Mallet 1983, 181 ff; Dieckmann 1984, 65 ff; Bettelheim 1987, 140 ff; Stork 1987a, 10). Wenn Kinder unter der äußeren und/oder inneren Realität leiden, so suchen sie nach Auswegen. Einer dieser Auswege, ein Weg der Sublimierung liegt im künstlerischen Schaffen. Dieses künstlerische Schaffen kann um das plastische Gestalten, das Malen und Zeichnen, das Musizieren oder Erfinden von Märchen sein (vgl. Morgenstern 1937a, 196). Das heißt die Verbindung Psychoanalyse und Märchen bekommt hier noch eine ganz andere Dimension, die auch aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik sehr interessant ist (vgl. Pazmann/Purzner 1991, 91 ff, 107 ff, 111 ff).

### Zur Märchendeutung

Noch ein Wort zur Deutung. „Märchenmotive sind keine neurotischen Symptome“ (Bettelheim 1994<sup>17</sup>, 26), die man entschlüsselt, um sich von ihnen zu befreien. Auch wenn man meint, die Gründe für die Bevorzugung eines Märchens seitens des Kindes zu kennen, ist es besser, man behält sie für sich und wartet, bis das Kind selbst beschließt, diese zu enthüllen. „Wer einem Kind erklärt, warum ein Märchen es so fesselt, zerstört ... den Zauber der Geschichte, der im großen Maß darauf beruht, daß das Kind nicht ganz genau weiß, woher er rührt (ebd.; vgl. Schaufelberger 1987, 90 ff; Zitzlsperger 1991<sup>2</sup>, 59). Zudem gilt, daß Märchen vielschichtig sind und „zahllose weitere Deutungen“ (Bettelheim 1994<sup>17</sup>, 26) neben einer einmal gegebenen zulassen. „Das Wunderbarste am Märchen ist es, daß es uns erlaubt, seinen Symbolgehalt jeweils so zu deuten, wie es uns in einem bestimmten Augenblick unseres Lebens am wichtigsten erscheint“ (Bettelheim 1988<sup>3</sup>, 183; vgl. Kast 1978b, 47).

Eines der Formmerkmale des Märchens ist nach Lüthi (1974<sup>4</sup>, 63 ff) die *Sublimation und Werthaltigkeit* (vgl. auch Gerstl 1964, 12). Das Märchen hat keine eigenen Motive. Alles holt es sich aus dem wirklichen Leben. Aber das Märchen „ist nicht nur imstande, jedes beliebige Element sublimierend in sich aufzuneh-

men, sondern es spiegelt wirklich alle wesentlichen Elemente des menschlichen Seins“ (Lüthi 1974<sup>4</sup>, 72; vgl. Wittgenstein 1973, 288). Hier liegt einer der Gründe für die Vieldeutigkeit der Motive und für die ewige Aktualität von Märchen.

In diesem Zusammenhang ist mit Haesler (1994, 203 f) auch auf die Unterscheidung zwischen Märchenmotiven und Märchenerzählungen hinzuweisen. Märchenmotive, die oftmals uralte sind und mythische Elemente enthalten können, die kulturübergreifend sind und im Unbewußten haften, werden in Märchenerzählungen gestaltet, die historischen Wandlungen unterliegen. „Deshalb darf sich die psychoanalytische Märcheninterpretation nicht ausschließlich auf die Märchenmotive stützen und die Märchenerzählung und deren spezifische Struktur vernachlässigen“ (a.a.O., 207). Das gilt für Analysen und Deutungen im Freud'schen und Jung'schen Sinn gleichermaßen.

Auch Wittgenstein (1973, 283) sieht in den Märchen, ausgehend von einer Analogie zwischen Märchen und Traum, einen Weg, der dem Menschen hilft, seine Träume zu verstehen. Dabei ist aber die Deutung, die von außen kommt, unwichtig. Mit Bezug auf die von ihm gesehene unterschiedlichen Denkweisen des Menschen kommt er dazu, als wichtig lediglich das anzusehen, was dem Träumer zu den Träumen und zu den Märchenbildern einfällt. „Wichtig sind die inneren - analogischen - Zusammenhänge äußerer, katalogisch erfaßbarer Ereignisse, im Hinblick auf allgemeinmenschliche - dialogische - Probleme“ (ebd.). Andererseits sieht er in den vielen Deutungsversuchen des Märchens „die Angst des Betrachters, von der Gesamtstimmung des Märchens erfaßt zu werden“ (a.a.O., 284).

Haas (1983, 158) spricht von der „Unmöglichkeit der Verabsolutierung einer einzigen Deutung“, da es für ihn unmöglich erscheint, daß das Märchen im Laufe der Geschichte „nicht zum Träger sehr verschiedener Erfahrungen und Bedürfnisse geworden sein sollte“ (ebd.). Infolgedessen negiert die Verabsolutierung einer Deutung „die Geschichtlichkeit des Menschen und des menschlichen Geistes“ (ebd.).

Pazmann/Purzner (1991, 43 f) unterscheiden zwischen einer autoritativen Deutung und einer persönlichen Bedeutsamkeit. Während es sich in dem einen Fall mehr um eine möglichst stimmige Deutung von oben, d. h. von seiten des Therapeuten handelt, stellt die persönlich Bedeutsamkeit eine „einmalige, nicht auf andere übertragbare *Begegnung*“ (a.a.O., 44) zwischen dem Märchen und dem Leser/Hörer dar. Die persönliche Bedeutung entspricht dann dem, was auch Bettelheim schon feststellt, daß ein bestimmtes Märchen für eine bestimmte Person zu einer bestimmten Zeit diese oder jene Bedeutung hat.



Was Stork (1987a, 17) über das Märchen in bezug auf die Persönlichkeit des Zuhörers sagt, läßt sich ebenso auf die Deutung beziehen: „Die Persönlichkeit des Zuhörers oder Lesers, seine Zeit, in der er lebt, der Ort, an dem er sich aufhält, die Gesellschaft, die ihn prägt, bringen es mit sich, daß jedes Märchen äußerst unterschiedlich, manchmal sogar widersprüchlich verstanden werden kann“.

### Märchen-Lieder

Das Verhältnis von Musik und Märchen hat verschiedene Perspektiven, von denen die Märchen-Lieder nur eine sind. In seiner Abhandlung von 1973 beschäftigt sich Schmidt mit dem Verhältnis von Musik im Märchen aus kulturgeschichtlicher Perspektive. Sicherlich gewinnbringend für das Verständnis des Märchens (von den Bremer Stadtmusikanten) ist Klöckners 1982 entstandene (musik-)historische Analyse. Gerade diese beiden Abhandlungen zeigen, daß die Auseinandersetzung mit dem Märchen aus pädagogischer Perspektive sich keineswegs nur auf den Elementar- und Primarbereich beschränken muß, sondern auch im Sekundarbereich noch gewinnbringend sein kann. Weitere, in erster Linie pädagogische Aspekte ergeben sich aus der Beschäftigung mit Märchen hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit im Musikunterricht (vgl. Hartmann 1990). Sehr lohnend ist es sicher auch, sich mit der Umsetzung von Märchen auf Tonträger zu beschäftigen (vgl. Janning 1986; Schaufelberger 1987, 136 ff). Hier jedoch steht das Märchen-Lied im Vordergrund.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts, aufgrund „der Verstädterung und der Industrialisierung ... und der damit verbundenen radikalen Veränderung wirtschaftlicher und sozialer Strukturen“ (Große-Jäger 1982, 111) und einer Veränderung des ganzen Lebensgefühls, in dem Märchen keinen Platz mehr haben, ging man verstärkt dazu über, Märchen zu sammeln und aufzuschreiben. Im Zuge dieser Entwicklung, zu der auch die Institutionalisierung der Erziehung gehört, werden die Märchen zu Bildungsgütern, in erster Linie für Kinder. „Das Märchen, welches ursprünglich bedeutsames Erzählgut für alle Volks- und Altersschichten und für die ganze Familie gleichermaßen war, zieht sich zurück in die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Volksschule und in die Kinderzimmer“ (ebd.). Seit der Zeit der pädagogischen Nutzbarmachung des Märchens schwelt auch der Streit zwischen denen, die die pädagogische Nutzbarmachung für sinnvoll halten und denen, die sie ablehnen.

Im Rahmen dieser pädagogischen Nutzbarmachung des Märchens ist auch die Entstehung der Märchen-Lieder, „die ja ausschließlich für Kinder gemacht sind“ (ebd.), zu sehen. Abgesehen davon, daß Röhrich (1964<sup>2</sup>, 44) die-

ser These Große-Jägers widerspricht, gibt er zu bedenken, daß auch Märchen-Lieder in Geschichten umgesetzt wurden, d.h. das Märchen-Lied existierte vor dem Märchen.

Für die Entstehung von Märchen-Liedern, sofern sie im Anschluß an ein Märchen entstehen, gibt es im wesentlichen drei Begründungen. Zum einen ist das Märchen-Lied eine Form der Wiedergabe des zuvor gehörten Märchens. Das Lied soll helfen, das Märchen zu verarbeiten, emotional zu vertiefen, und zum geistigen Besitz werden zu lassen. Zum andern vertieft es die Inhalte des Märchens sowohl durch die Melodie als auch durch den Liedtext. Drittens läßt sich der Inhalt eines Märchenliedes besser spielerisch, aber auch instrumental umsetzen. Es ermöglicht eine Beteiligung aller und konzentriert sich auf die wesentlichen inhaltlichen Aussagen des Märchens (vgl. Große-Jäger 1982, 112). Röhrich (1964<sup>2</sup>, 44) gibt zu bedenken, daß ein Märchen-Lied eines schon entwickelten Märchens diesem neue Erlebnisqualität verleiht (vgl. auch Krenzer 1986, 174 f).

Große-Jäger (1982, 113) unterscheidet drei Typen von Märchen-Liedern. Bei der ersten Form erscheint das Lied als gereimtes Märchen. Die wesentlichsten Stationen werden zusammengefaßt. Im zweiten Typ werden nur solche Situationen ausgewählt, die gleichzeitig gesungen und gespielt werden können. Ein dritter Typus, den Große-Jäger aber bisher in der Praxis nicht verwirklicht sieht, verbindet Gesprochenes, Gesungenes und Gespieltes. Gerade bezogen auf das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten gibt es dafür ein Beispiel (vgl. Schubert 1994). Tatsache bleibt, daß es sich bei dem dritten Typus um eine Ausweitung des Spiel- bzw. Märchen-Liedes hin auf die Kategorie des Musiktheaters handelt.

### Vorüberlegungen zur Verwendung von Märchen-Spiel und Märchen-Liedern im Unterricht

Bevor ich mich im weiteren der Rolle des Märchens im Musik-Unterricht zuwende, will ich hier grundsätzliche Überlegungen zur Verwendung des Märchens in Erziehung und Unterricht anstellen.

Mit Ellwanger/Grömminger (1979<sup>2</sup>, 75) ist davon auszugehen, daß die im Märchen dargebotenen erzieherischen Verhaltensweisen nicht der Grund sein können, Märchen in institutionalisierten Erziehungsprozessen zu berücksichtigen. Gründe für die Verwendung des Märchens liegen wohl eher darin, daß das Märchen den Menschen in einer Symbolsprache als dialektisches Wesen, als Individuum und als soziales Wesen anspricht. Durch die Klarheit, um nicht zu

sagen Einfachheit der Darstellungen, spricht das Märchen die kindliche Welt-sicht an. Durch die Begegnung mit dem Märchen macht das Kind Erfahrungen, die nicht auf der Ebene des alltäglichen Umgangs liegen und die „in entschiedenem Maße von der Kommunikationssituation“ (a. a. O., 76 f) abhängen.

Wenn man sagt, Märchen fördern die Phantasie des Kindes, so ist die magisch-irreale von der konkreten Phantasie zu unterscheiden (vgl. a. a. O., 79 f). Während im ersten Fall Fiktion und Wirklichkeit sich miteinander verbinden, dient im anderen Fall die Phantasie dazu, an der Gestaltung der realen Welt mit-zuarbeiten. Die Nähe zum Begriff der Kreativität zeigt sich darin, diese als schöpferische Phantasie zu fassen. Kinder, auch Schulkinder, besitzen eine Vor-liebe für das magische Denken. Das Märchen bietet ihnen eine Möglichkeit, „sich in dieser phantastischen, magischen Freiheit zu bewegen“ (Laut/Schäfer 1995, 270). Hierin ähnelt das Märchen dem Spiel, in dem es auch die Möglich-keit bietet, „über die Identifikation mit einem Helden in einer fiktiven Wirklich-keit zu spielen“ (ebd.; vgl. Morgenstern 1937b). In Anlehnung an Rodari spre-chen Laut/Schäfer von *poetischem Spielzeug*. Hierbei handelt es sich um Poesie, die „zu Wortspielereien und phantastischen Vorstellungen einladen“ (Laut/Schä-fer 1995, 268; vgl. a. a. O., 272 f). Dazu gehören neben den Märchen auch Wiegen-lieder, Kinderreime und Abzählverse. Das kindliche Denken orientiert sich so-wohl am magischen als auch am realitätsbezogenen Denken, wobei beide Denk-weisen nicht als aufeinanderfolgende, sondern als sich ergänzende begriffen werden sollen. „Spielerische Kreativität und erkennende Kreativität gehen im Gleichschritt nebeneinander her, wobei sie sich gegenseitig beeinflussen und verstärken und zur Einheit der kindlichen Persönlichkeit führen“ (Rodari 1983, 79 in Laut/Schäfer 1995, 272; vgl. Zitzlsperger 1986, 112). Aufgabe des Unter-richts ist es, dieses bei der Planung und Durchführung zu berücksichtigen. „Das Zusammenspiel logisch-wissenschaftlicher und phantastisch-magischer Fähig-keiten scheint sich am ehesten dann zu verwirklichen, wenn das Kind etwas erfindet, etwas neu schafft, sich Geschichten ausdenkt“ (Laut/Schäfer 1995, 278), egal, ob die sprachlicher oder musikalischer Natur sind. Ich werde darauf zu-rückkommen.

Bezogen auf die oben geführte Diskussion ist zu sagen, daß die Verwen-dung von Märchen im Klassenverband einer Regelschule unter Berücksichti-gung der institutionell bedingten Faktoren am Rande der Möglichkeiten läuft. Was oben als kommunikative Idealform beschrieben wurde, dürfte in der Realität mit ca. 30 Schüler/innen pro Klasse kaum erreicht werden. Wesent-lich günstigere Rahmenbedingungen bieten da Kindergartengruppen, Son-derschulklassen oder Grundbereichsgruppen an der Musikschule.

Wenn es darum geht, Märchen im Unterricht zu er- und bearbeiten, so sollte man vom bildlich-intuitiven ausgehen und sich von hier aus allmählich kognitiv gesteuerten Bearbeitungsmodi nähern. Das Märchen wirkt auf vier Ebenen: *emotional* durch die bewußten und unbewußten Inhalte, *sozial* durch die Gemeinschaftsaktionen und Gespräche, *kognitiv* sowohl durch die Dar-stellungsform als auch durch sprachliche, mimisch-gestische und auch musi-kalische Interpretation und schließlich *psychomotorisch* durch das Malen, Basteln usw. (vgl. Zitzlsperger 1991<sup>2</sup>, 57). Die Bearbeitung von Märchen im Unterricht sollte fächerübergreifend oder projektorientiert erfolgen (vgl. Zitzl-sperger 1986, 12 f; Kowal-Summek 1992a; 1993b; 1995a; 1995b; Laufer 1992, 26 ff; Reinhardt 1992, 20 ff; Ehbauer 1994; v. Lockstaedt-Schäffler 1994). Ehbauer (1994, 16 f) weist darauf hin, daß sich ein Märchen sowohl als Rol-len-, Schatten-, Puppen- und Hörspiel als auch in Form pantomimischer Dar-stellung oder als Bänkelgesang bearbeiten läßt. Allein hier wird erneut deut-lich, wenn man z. B. nur an die Intensität der Ausführung der einzelnen Ele-mente denkt, daß die unterrichtsbezogene Auseinandersetzung mit Märchen sich keinesfalls nur auf dem Elementar- oder Primarbereich beschränken muß (vgl. Heinrichs 1986; Stamer 1986). Andererseits ist dennoch nicht zu leug-nen, daß der Schwerpunkt des Märchens in Erziehung und Unterricht im Ele-mentar- und Primarbereich liegt (vgl. auch Zitzlsperger 1991<sup>2</sup>, 173).

Bezogen auf die Thematik Spiel und Musik werden Märchen dann inter-essant, wenn man sich darüber klar wird, daß „Märchen ... Inhalte einer spiel-orientierten Musikerziehung sein (können)“ (Hartmann 1990, 89), daß inner-halb vieler Märchen „elementare rhythmische und klangliche Strukturen ein wichtiges Element (sind)“ (ebd.) und daß „Märchen ... musikalisch-szeni-sches Spielgeschehen frei(setzen)“ (ebd.), z. B. auch über die Vermittlung von Märchen-Liedern. Darüber hinaus wird sowohl von Hartmann (ebd.) als auch von Ribke (1995, 202 ff) auf die Bedeutung des Märchens für die Persönlich-keitsentwicklung hingewiesen (vgl. auch Pazmann/Purzner 1991, 16, 67 ff, 79 ff). Die Aussage Hartmanns, daß sich der Erzieher unbefangen den Mär-chen nähern und manche Geschichte finden könne, die seinen Unterricht ver-zaubern helfe, erscheint mir sehr oberflächlich. Diese Aussage zielt so erst einmal auf die äußerliche Gestaltung. Das Märchen fungiert als Mittel, die Unterrichtsspannung zu erhalten und eine 'schöne' Stunde zu garantieren. Zwar ist sie sich darüber im klaren, daß Märchen Kinder auf der unbewußten, vorbe-wußten und bewußten Ebene ansprechen (vgl. a. a. O., 91), doch denkt sie, even-tuell auftretende Probleme im musikalisch-szenischen Spiel lösen zu können (vgl. ebd.). Hartmann benutzt Märchen mit dem Ziel einer „Sensibilisierung und

Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit“ (a.a.O., 93), indem inhaltlich Gleiches in verschiedenen Ausdrucksformen erfahren und intensiver erlebt wird.

Ribke (1995, 216) geht es gar nicht um einzelne, konkrete Märchen. Sie will sich „*deren Elemente, Motive, Figuren, Symbole und Entwicklungsverläufe für einen erlebnisorientierten Unterricht methodisch nutzbar ... machen*“ (ebd.). Ausgehend von dem Bewußtsein, daß Märchen die Innenwelt der Kinder ansprechen, werden die Elemente der Märchen benutzt, um „die musikalische Aktivität und das musikalische Erleben“ (ebd.) der Kinder zu stärken. Weiter heißt es: „Die damit angestrebte subjektive Bedeutsamkeit von Inhalten führt bei Aktionen auf der Sachebene dann zu einer qualitativen Niveausteigerung“ (ebd.), da dieses Lernarrangement eines ist, das nicht an der kindlichen Psyche vorbeizieht. Der unterrichtsmethodische Transfer vollzieht sich in den vier Kategorien Raum, Requisiten, Figuren und Formeln. Vom Märchen übernimmt sie im weiteren dessen Dramaturgie in Anlehnung an Verena Kast (1978b). Die Dramaturgie dient ihr quasi als Spannungsbogen zur Gestaltung der Stunde. Ziele des so gestalteten Unterrichts sieht sie auf drei Ebenen, der psychosozialen, der motorischen und der musikalischen Ebene. Für mich zeigt sich hier ganz deutlich, daß die Verwendung des Märchens im Unterricht zwei Seiten hat. Zum einen geht es um das Märchen selbst, zum anderen - und das scheint zumindest im Elementarbereich häufiger der Fall zu sein - geht es darum, sich die Strukturelemente von Märchenerzählungen nutzbar zu machen.

Im Folgenden will ich auf Möglichkeiten, den Weg „von der Märchenrezeption zur Märchenproduktion“ (Zitzlsperger 1991<sup>2</sup>, 129) zu gehen, eingehen. Die hier aufgeführten Möglichkeiten lassen sich noch um ein vielfaches ergänzen und erweitern. Wesentlich ist mir, daß man in dem Märchen eine Möglichkeit zur Gestaltung eines fächerübergreifenden Konzeptes erkennt (Zitzlsperger 1991<sup>2</sup>, 131, 140; Ellwanger/Grömminger 1989, 148 ff).

Ellwanger/Grömminger (1979<sup>2</sup>, 94 ff) betonen ebenso wie Hartmann die Möglichkeit des Spielens von Märchen. Hier geht es keineswegs um eine vordergründige Rekapitulation des Inhalts, sondern es geht darum, das Märchen zu verarbeiten. Wieder in Anlehnung an Watzlawicks Kommunikationstheorie, sehen sie im Spiel ein Mittel analoger Kommunikation. D.h. die szenische Umsetzung eines Märchens in ein Rollenspiel dient nicht nur der Auflockerung des Unterrichts oder der Rekapitulation des Inhalts mit anderen als nur den sprachlichen Mitteln, sondern es bietet in Abhängigkeit von den derzeitigen Bedürfnissen die Möglichkeit zur tiefergehenden Verarbeitung. Die durch das Erzählen des Märchens erzeugte Spannung bietet sozusagen den

Mantel für eine atmosphärische Gestaltung. Neben dem Rollenspiel bzw. als Sonderform des Rollenspiels bietet sich hier auch das (Hand-)Puppenspiel an. „Puppenspiel wirkt auf die Kinder durch sein märchenhaftes und phantastisches Geschehen“ (Heym 1989<sup>2</sup>, 20; vgl. Zitzlsperger 1995) und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bei (vgl. Arndt 1989<sup>2</sup>, 30 ff; Ellwanger/Grömminger 1989, 56 ff, 72 ff). Ganz abgesehen davon bietet das Puppenspiel die Möglichkeit, „Spiel und spielerisches Lernen ... in das Schulleben sinnvoll zu integrieren“ (Reinhardt 1992, 19). Die psychoanalytisch-pädagogische Perspektive zeigt sich zum einen darin, daß es Kinder gibt, „die sich nur durch die Puppe äußern“ (Rodari 1992, 110). Manchmal kann es aber auch sein, daß man von Erzieher- bzw. Lehrerseite nur über das Übergangsobjekt mit dem Kind kommunizieren kann. Auffallend ist dabei, daß sich die Kinder, obwohl sie sehen, daß es sich (nur) um eine Handpuppe handelt, diese Handpuppe als lebenden, als echten Partner, als echten Gegenüber empfinden. Der Charakter als Übergangsobjekt wird dann besonders deutlich, wenn wider besseren Wissens an dem Lebendigsein der Handpuppe festgehalten wird. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, daß nicht nur im Elementarbereich, sondern auch noch im Primarbereich den Handpuppen Dinge anvertraut werden, die ohne dieses Übergangsobjekt nicht gesagt werden könnten. Besonders in Situationen, die für Kinder mit Unsicherheiten verbunden sind, kommt diesem Übergangsobjekt eine besondere Bedeutung zu. Wenn sie wollen, können sich die Kinder hinter der Handpuppe verstecken, d.h. sie spielen in einem intermediären Raum. Selten jedoch benutzen sie die Puppen, um der Realität gänzlich zu entfliehen. Eher handelt es sich um eine zögernde Annäherung an die Realität.

Die ‚Bearbeitung‘ eines Märchens mit Hilfe von Handpuppen gibt dem Spieler die Möglichkeit, sich in die darzustellende Rolle hineinzusetzen, ohne selbst direkt äußerlich sichtbar agieren zu müssen. Er hat so die Möglichkeit, beim Spiel aufkommende Gefühle direkter und echter auszuleben. Gleichzeitig kann sich der Spieler immer wieder bewußt machen, daß es nur ein Spiel ist. Haven (1970, 138) zufolge ist das Handpuppenspiel, da es von der Hand des Spielers lebt, „auf die möglichst große Identifizierung des Spielers mit der Puppe angewiesen; der Spieler drückt sein Ich auf der Puppe aus“. Zu berücksichtigen ist hier die Aussage Freuds, daß nicht nur das Es, sondern auch große Teile des Ichs unbewußt sind.

Insofern es sich bei dem Puppenspiel um die Wiedergabe eines Märchens handelt, ist der Spieler zwar an den Ablauf der Geschichte gebunden, doch obliegt ihm die dramatische Ausgestaltung der Rolle. D.h. zentraler Punkt ist nicht die äußerliche Aktivität, die Bewegung der Figur, sondern die innere

Aktivität, die emotionale Anteilnahme an der Gestaltung der Rolle. Ellwanger/Grömminger (1989, 57) unterscheiden zwischen „dem scheinbar vordergründigen Inhalt eines nachahmenden Rollenspiels“ und einem möglichen zweiten Inhalt, „der sich im nur symbolisch deutbaren konkreten Handlungsablauf des Spiels bildhaft manifestiert“ (ebd.). Dies bezieht sich auch auf das Puppenspiel. Vorsicht ist allerdings bei der Deutung des Symbolischen geboten.

Ausgehend von der zugrundeliegenden Denkweise betonen sowohl Wittgenstein (1973, 281 ff) als auch Haas (1983, 170) die Bedeutung des analogen Denkens im Hinblick auf die Märchen. Während Haas diese Denkweise besonders als eine dem Kind eigene herausstellt (vgl. auch Bühler 1977<sup>4</sup>, 40 ff, 76 ff, 85 ff), betont Wittgenstein die Wichtigkeit dieser Denkweise auch für Erwachsene. Wenn Haas das analoge Denken in Verbindung mit dem vor-wissenschaftlichen als qualitativ anderem Denken bringt, so läßt sich das wiederum durchaus in Verbindung bringen mit Wittgensteins Forderung. Analoges Denken ist primär kindhaft, digitales Denken ist primär Erwachsenen zugehörig, aber eben immer nur primär. Ergänzungen sind wünschenswert, im Sinne Wittgensteins (1973, 283) sogar nötig.

Mit Hilfe der Musik stehen weitere Möglichkeiten zur Verarbeitung zur Verfügung. Die besondere Nähe des Märchens zur Musik und zur Sprache zeigt sich in Drees' (1986, 82) Rede vom Märchen als musischer Form, deren zentrale Elemente der Grundton, der Rhythmus, die Melodieführung, die dynamische Nuancierung und die Artikulation sind (vgl. auch Zitzlsperger 1991<sup>2</sup>, 141). Rodari (1992, 102) bringt diesen Zusammenhang hinsichtlich der Bearbeitungsform, wenn er zwischen der Sonatenform und der Improvisation unterscheidet.

Das Märchen-Lied als eine Form des Spiel-Liedes bietet mir eine Möglichkeit, sich innerhalb eines abgesteckten Rahmens mit den wesentlichsten Situationen und den sie bestimmenden Gefühlen auseinanderzusetzen.

Ich kann als weiteres Mittel analoger Kommunikation das selbstgemachte oder bereits vorbereitete Bild hinzunehmen. Es zeigt sich in der Praxis, daß selbst Kinder des Elementarbereichs in der Lage sind, auf Bildern dargestellte Gefühle zu erkennen, zu beschreiben und sie mit Hilfe verschiedener Instrumente auszudrücken. So lassen sich ganze Geschichten als eine Abfolge von Gefühlsausdrücken musikalisch darstellen (vgl. auch Alfs/Thume 1990, 12). Zeichnet man die so entstandenen Stücke z.B. mit dem Cassettenrecorder auf und hört am Ende die ganze musikalische Geschichte, so sind die Kinder durchaus in der Lage, den Gang der Geschichte an Hand der Musik nachzuerzählen. Innerhalb dieses Verfahrens wird jedem die Möglichkeit

gegeben, die Situation, sich selbst oder andere in der Situation zu erleben. Gefühle, die das in mir auslöst, kann ich musikalisch direkt umsetzen.

Bezogen auf eine musikalische Improvisation im Gruppen- bzw. im Klassenverband sind kommunikationstheoretische, spieltheoretische, gruppensdynamische Aspekte und Aspekte der Kreativität zu berücksichtigen. Gerade auch unter Berücksichtigung spielpädagogischer Aspekte wird deutlich, daß die freie Improvisation im unterrichtlichen Kontext ein Regelspiel ist (vgl. Loos 1986, 150 ff, 164, 165 ff). Eine Spielregel ist keine Einschränkung, sondern eine kommunikationstheoretisch notwendige und sinnvolle Vereinbarung, die, wie immer man es sehen will, Räume gestaltet und öffnet. Worauf es ankommt, ist wie Spielregeln eingeführt werden. Die Improvisation zu Märchenbildern kann erfolgen, ohne daß man vorher über die Bilder reden muß. Psychoanalytisch-pädagogisch interessant wird es, wenn man sich vergegenwärtigt, daß durch eine oder während einer Improvisation Gefühle freigesetzt werden, deren Herkunft nicht unbedingt von den Märchenbildern abgeleitet werden können.

Ausgehend von der selbsterstellten Musik kann ich als weiteres analoges Kommunikationsmittel die Mimik und Gestik als Mittel, Gefühle auszudrücken, mit einbeziehen. Während Kinder des Elementarbereichs hier eher zu Grobeinstellungen fähig sind, gelingt Kindern des Primarbereichs hier schon eine Feinabstufung. Abgesehen davon, daß sich so die Wahrnehmung meiner eigenen Gefühle verbessern läßt, hilft es mir, über die Mimik und Gestik und damit die Gefühlslage des anderen zu verstehen. Besonders ausgeprägt habe ich dies bei meiner Arbeit mit hörgeschädigten Kindern erlebt.

### Die Bremer Stadtmusikanten

Bei diesem Märchen handelt es sich um eines, das sich bei den Kindern besonderer Beliebtheit erfreut. Nach Gründen dafür braucht man nicht lange zu suchen. Zum einen geht es hier um Tiere, und Tiere stehen den Kindern besonders nahe. Auch das im Märchen angesprochene Schicksal der Tiere trifft die Kinder. Manche Kinder kennen dieses Gefühl, in ihrem So-Sein nicht angenommen zu sein, sehr gut.

Die im Märchen angesprochene Motivik ist nicht neu. Ansätze dazu lassen sich bis ins 6. Jhd. v. Chr. zurückverfolgen (vgl. Woeller 1990, 516). Andererseits erfreut sich das Motiv der musizierenden und auf Wanderschaft befindlichen Tiere im Mittelalter einer vielfachen literarischen Bearbeitung (vgl. ebd.).

Entsprechend den Märchenseminaren bei Pazmann/Purzner (1991, 44 ff) folgt im Unterricht nach dem Erzählen des Märchens, das in der Regel in einer sehr gemütlichen Situation, auf dem Boden eng beieinander sitzend

oder liegend stattfindet, eine Zusammenfassung seitens der Kinder. Hier wird nicht nur die Phantasie der Kinder geweckt, sondern es wird deutlich, „wie verschieden die Menschen auf denselben Gehalt reagieren“ (a.a.O., 63). Dies zeigt sich daran, welche Szenen sie sich gemerkt haben und wie sie diese wiedergeben. Nach Ellwanger/Grömminger (1979<sup>2</sup>, 86 f) kann das Nachbesprechen von Märchen nicht hoch genug eingeschätzt werden, da hier die im Innern während der Erzählung entstandenen Bilder durch die Sprache veräußerlicht werden und somit eine mögliche Form der Verarbeitung darstellen (vgl. a.a.O., 94; Sauer 1986, 171 f). Oftmals ist es nur eine Szene, die die Kinder sich gemerkt haben, in dem Fall das Räuberhaus bzw. die Räuber, so daß man in der Rekapitulation des Märchens die Verdichtung, den Weg bis zum Spannungshöhepunkt, der Räuberhaus-Szene, förmlich spürt. Während hier in der Erzählung ein Vorwärts-Drängen ganz deutlich spürbar wird, tritt in dem oftmals nachfolgenden Rollenspiel eine gewisse Vorsicht ein, manchmal sogar Angst. Die einen, die die Tiere spielen, trauen sich kaum an das Haus heran, die anderen, die die Räuber sind, sitzen eher zusammengekauert, im vollen Bewußtsein des sie erwartenden Schreckens, in ihrem Haus. Das Rollenspiel löst also nicht unbedingt die Spannung, sondern verlagert sie auf eine andere Ebene. Die Spannung, die während der Erzählung entstanden war und die sich im anschließenden Gespräch gelockert hatte, baut sich jetzt im Rollenspiel wieder auf. Insofern die Räuberhausszene der Höhepunkt der Geschichte ist, gerät manchmal der restliche Ablauf der Geschichte zur reinen Staffage. Erst im Nachhinein, nachdem der Spannungshöhepunkt Räuberhaus ausgekostet ist, ist es möglich, auf andere Szenen wie z.B. die Anfangssituation, die Vertreibung bzw. die Flucht der Tiere, ihr Treffen und gemeinsamer Weg, zu sprechen zu kommen. Mit V. Kast (1978b, 47) gehe ich davon aus, daß man mit Kindern über Märchen reden soll. Dies geschieht nicht nur, weil durch die Auseinandersetzung der unmittelbaren Betroffenheit neue Aspekte hinzugefügt werden, sondern auch, um eventuell aufkommende Ängste zu bannen. Seidel (1995a, 6) hebt die Möglichkeit, darstellendes Spiel durch Zuhilfenahme von Bildern zu intensivieren, hervor.

Am Anfang des Märchens steht häufig ein Problem bzw. eine Mangel- bzw. Konfliktsituation. „Diese Mangelsituationen sind Bilder dafür, daß etwas Böses im Spiele ist“ (Kast 1978a, 27). Selbst Kinder im Elementarbereich erkennen die Konfliktsituation: Ein altes, nicht mehr leistungsfähiges Tier soll aus dem Weg geschafft, getötet werden. Das Tier nimmt Reißaus, aber dann weiß es nicht weiter. Die Kinder sind sehr gut in der Lage, sich in solche Tiere hineinzusetzen, in die Trauer, die diese Tiere fühlen, als sie

erkennen, daß man ihnen nach so vielen Jahren treuer Dienste an den Kragen will. Die Gemütslage der Tiere spiegelt auch in einer Abbildung, wie sie sich z.B. im Früherziehungsprogramm bei Zarius (1989, 11) befindet.

Auf verschiedenen Instrumenten kann diese Trauer ausgedrückt werden. Wenn man die Kinder während des Märchenerzählens beobachtet, kann man schon sehen, wie sie sich in die Tiere und die Situationen einleben. Doch oftmals fällt es ihnen schwer, dieses innerlich Empfundene äußerlich durch Bewegungen darzustellen. Die erforderliche Spannung, die Innen und Außen verbindet, muß oftmals äußerlich gestützt werden durch das Mitmachen des Lehrers, durch stimmliche Unterstützung, durch entsprechende Musik. Manchen Kindern scheint es auch unangenehm zu sein, Gefühle äußerlich sichtbar darzustellen. Hier braucht man Zeit und Einfühlungsvermögen (vgl. auch Seidel 1995a, 6; 1995b, 20 ff).

Außer dem Esel weiß keines der Tiere, wie es mit der Situation, eine vertraute Umgebung mehr oder weniger unfreiwillig verlassen zu müssen, umgehen soll. Sie bilden eine Notgemeinschaft und alle greifen die Idee des Esels, als Stadtmusikanten nach Bremen zu gehen, dankbar auf. Die Tiere sind bereit, sich einem neuen Leben zu stellen. Klöckner (1982, 69) verweist darauf, daß besonders der Esel sich im Laufe der Zeit immer sicherer über seine Zukunft wird. Der neugewonnene Mut der Tiere kann aber nur bedingt über die Unzulänglichkeit der Gesamtsituation hinwegtäuschen. Die Tiere wollen nach Bremen. Stiasny (1983, 18) verweist auf das Wort verbrämen, das im mittelhochdeutschen *verbremen* geschrieben wurde, und verschleiern, verhüllen meint. Die Tiere machen sich demzufolge nicht auf nach Bremen, sondern ihr Weg führt sie zu einem unbekanntem, verborgenen Ort. Der Weg insgesamt führt in eine ungewisse Zukunft. Da ist es schon leichter, diesen Weg gemeinsam zu gehen (vgl. auch v. Beit 1975<sup>5</sup>, 22 ff).

Es wird Abend. Die Tiere kommen in einen Wald. Sie sind hungrig und müde. Erneut werden sie an den Komfort, den sie zurücklassen mußten, erinnert. Da ist es am besten, man schläft besser sofort ein. Der Wald ist das Dunkle, das Undurchschaubare. Er ist ein Aspekt des Unbewußten (vgl. v. Beit 1975<sup>5</sup>, 46). Man kann sich im Wald verirren, aber man kann auch seinen Weg finden. Die Entscheidung, sich dort schlafen zu legen, spiegelt eher die Angst, sich im Wald verlaufen zu können. Andererseits bietet er Schutz (vgl. Kast 1978a, 25). Der Mond und die Sterne scheinen. Der Wind heult leise durch die leicht knackenden Äste. Von fern hört man den Ruf der Eulen, und ab und zu knistert es im Gestrüpp, und man meint, Schritte von Mäusen zu hören. Man verständigt sich nur noch flüsternd. Entsprechende Instrumente werden verteilt, und es entsteht eine wunderbare Waldszene.

Jedes der Tiere sucht sich einen schönen Platz zum Schlafen. Der Hahn fliegt bis in die Spitze des Baumes, wo er sich am sichersten fühlt. Von dort aus sieht er ein Licht. „Selbst in solcher Finsternis leuchtet noch ein Licht, dem man folgen kann, das jedoch nicht jeder sieht: Es ist eine bestimmte Höhe nötig“ (Stiasny 1983, 16), um dieses Licht sehen zu können. Leise, aber klar unterscheidbar, gesellt sich ein weiteres Instrument zur Waldmusik.

Die Tiere vermuten dort, wo das Licht scheint, ein Haus. Innerhalb des magischen Ortes, hier des Waldes, befindet sich auffällig oft „ein konstruiertes (meist geometrisch aufgeteiltes) Zentrum“ (v. Beit 1975<sup>5</sup>, 21), in dem „sich meistens der wesentliche Vorgang der Märchenhandlung (ereignet); hier wird das Kernproblem des Märchens berührt“ (a.a.O., 22). Ein Haus, das wissen die Tiere aus guten Zeiten, gibt Schutz, Wärme, Geborgenheit, und dort bekommt man sein Futter.

Behutsam nähern sich die Tiere dem Licht. Das Licht war nur von oben zu sehen. Lediglich die Richtung ist ihnen bekannt. Die Spannung steigt, auch für die Tiere. Leise spielend begleiten die Instrumente den Weg der Tiere zum Licht. Schon bevor die Tiere durch das Fenster geschaut haben, weiß der Leser, daß es sich um ein Räuberhaus handelt. Klöckner (1982, 71) spricht hier von einem geschickten Schachzug, die Bewohner des Hauses schon im vorhinein als Räuber zu bezeichnen, angesichts der Absicht der Tiere, „sich als ehrbare Stadtmusikanten eine neue Existenz zu suchen“. Die Tiere sind auch in diesem Moment nicht frei von Furcht. Um an das Essen zu kommen, können sie sich nicht als die zu erkennen geben, die sie in Wirklichkeit sind. Sie bauen eine Tierpyramide und werden so zu einem großen und starken Tier, das als solches in der Lage ist, die Räuber zu vertreiben. „Daß Klugheit mehr wert ist als Stärke - das ist insbesondere in den Tiermächten ein ständig wiederkehrendes Thema“ (Röhrich 1964<sup>2</sup>, 237). In diesem Märchen zeigt es sich an dieser Stelle, aber auch schon am Anfang, im Entschluß das Leben selbst in die Hand zu nehmen. Auf einer zweiten Abbildung (vgl. Krenzer 1983, 51) sind die Tiere in dem Moment abgebildet, wie sie durch das Fenster ins Räuberhaus springen. Für die meisten Kinder erscheinen die Tiere hier als wütende und aggressive Tiere. Entsprechend gestalten sie eine darauffolgende Improvisation zum Bild.

Der Lärm, den sie veranstalten, als sie durch das Fenster springen, bringt die Räuber dazu, kopfüber aus dem Haus vor dem vermeintlichen Gespenst und Ungeheuer in den Schutz des Waldes zu fliehen. Mit allem, was Lärm macht, mit Stimmen, Instrumenten und Stampfen brüllen die Kinder die sich bis dahin angestaute Spannung heraus. Die Tiere machen sich über das Essen

her. Ein lautes Schmatzen und Schlürfen erfüllt den Raum. Nachdem sie satt sind, erwacht in ihnen ihre alte Natur. Als wäre alles wie früher, sucht sich jeder seinen Schlafplatz entsprechend seiner Natur und seinem Wunsch nach Bequemlichkeit. Die Tiere sind müde und schlafen sofort ein. Nur ein leises Schnarchen ist zu hören. Die Spannung baut sich erneut auf.

Ein Versuch der Räuber, sich über das Vorgehen Klarheit zu verschaffen, wird abgewehrt, bevor der zu diesem Zweck geschickte Räuber erkennen kann, daß es sich um vier Tiere handelt. Die Spannung löst sich wieder. Die Tiere schlafen erneut ein. Für den Räuber handelt es sich um eine greuliche Hexe mit einem schwarzen Ungetüm. Es sei besser, so der Räuber, nie mehr in das Haus zurückzukehren. Die Räuber ziehen von dannen.

Am nächsten Morgen betrachten sich die Tiere ihre neue Umgebung und beschließen, dort zu bleiben. Sie sind glücklich und zufrieden. Eine im Früherziehungsprogramm bei Engl/Feldhaus (1985, Kap. 7 D) befindliche Abbildung unterstreicht diese Stimmung, und es entsteht eine fröhliche, leicht tänzerische Musik.

Aus den getretenen und auch unselbständigen Tieren sind durch die Kraft der Gemeinschaft und durch das Zusammenspiel der Kräfte selbstbewußte und selbständige Tiere geworden, die sich auch für die Zukunft diese Kraft erhalten wollen.

Die Tiere wurden von Menschen vertrieben, und sie haben letztlich Menschen, wenn auch Räuber vertrieben. Sie haben sich stellvertretend für die erlittene Schmach an ihnen gerächt. Ihre zukünftige Sicherheit bedarf des Schutzes des Waldes.

Im Rahmen des darstellenden Spiels kommt dem Einsatz von Musik und Geräuschen im Sinne einer dramaturgischen Form eine besondere Bedeutung zu. Heym/Schwider (1989<sup>2</sup>, 144 ff) heben hier drei Möglichkeiten hervor. Musik und Geräusch können den Charakter einer Figur verstärken oder kontrastieren. Sie können aber auch „völlig neutral zum Handlungsvorgang benutzt werden“ (a.a.O., 145), z. B. zum Einläuten einer szenischen Darstellung oder als Zwischenmusik, um einzelne Szenen miteinander zu verbinden (vgl. auch Reinhardt 1992, 19; Schmitt 1993; Hüttenhofer 1995; Mattenklott 1995).

Innerhalb der Musikpädagogik erfreut sich das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten einer großen Beliebtheit. So ist es nicht weiter verwunderlich, wenn man auch verschiedene Märchen-Lieder zu diesem Märchen findet. Das wohl bekannteste Lied zu diesem Märchen stammt von H. Poser (1993<sup>5</sup>, 16).

Es fällt natürlich sofort auf, daß das Lied nicht den Gesamtverlauf des Märchens wiedergibt. Das Lied handelt nur von den vier Tieren, die Wald-

und Räuberhausszene kommt nicht vor. Aus der ersten Textzeile geht hervor, daß die Kenntnis des Märchens erwartet wird. Für die Liedvermittlung folgt daraus aber noch lange nicht, daß es nur dann sinnvoll ist, das Lied zu singen, wenn das Märchen bekannt ist (vgl. Große-Jäger 1982a, 102). Der Zugang zum Märchen kann durchaus auch vom Lied ausgehen. Die Erfahrung zeigt, daß es möglich ist, über die verschiedenen Stimmungslagen im Märchen und im Märchen-Lied zu sprechen.

Märchen-Lieder in dieser Form eignen sich für den Einsatz im Elementar- und Primarbereich (1. und eventuell noch 2. Schuljahr). Für einen weiterführenden Unterricht können sie als Vorlage, als Orientierung dienen, um im Anschluß an die Erarbeitung eines Märchens auch eine musikalische Fassung zu erstellen (vgl. Schubert 1994, 183 ff), die eher die Form eines Sing-Spiels oder eines Klang-Spiels (vgl. Hoerburger 1995, 524 ff) annimmt. Ebenso wäre es möglich, eine Hörspielfassung des Märchens zu erstellen. Dies würde mit einschließen, daß man sich mit bereits vorfindbaren Hörspielfassungen vorher auseinandersetzt. Daß das u.U. ein mühseliges Unterfangen sein kann, ist klar. Sicherlich ist hier durch den Erzieher oder Lehrer eine Vorauswahl zu treffen, wenn man berücksichtigt, daß schon 1971/72 „71 Grimmsche Märchen in 146 verschiedenen Schallplattenaufnahmen“ (Janning 1986, 207) nachweisbar waren. Erschreckend ist dabei Jannings vernichtendes Urteil über die Qualität der meisten Einspielungen (vgl. a.a.O., 209 ff) unter der Perspektive, daß Kinder Märchen heute primär über die Schallplatte bzw. die Cassette erfahren.

### Weiterführende Perspektiven

Die Diskussion um weiterführende Perspektiven schließt an an die Erkenntnis, daß es z.B. der Elementaren Musikpädagogik weniger um das Märchen als solches, als vielmehr um dessen Dramaturgie, dessen Elemente, Motive usw. geht (vgl. Ribke 1995, 216). Von hieraus führt der Weg zur Bedeutung des Geschichtenerfindens, der Phantasiegeschichten, zur Improvisation über ein selbstgewähltes oder vorgegebenes Motiv. Fatke (1994a, 9) weist darauf hin - und trifft damit auch den Kern der Elementaren Musikpädagogik -, daß solche Geschichten nicht nur erzählt, sondern auch in Form von Spielen, Zeichnungen, meiner Meinung nach aber auch als Musikstücke gestaltet werden können. Die Improvisation kann von Assoziationen zu anderen, ähnlich klingenden Wörtern ausgehen, sie kann aber auch von einem Wort ausgehend tiefer liegende Schichten aufwühlen und sich mit der Erinnerung, die mit diesem Wort verknüpft ist, verbinden. Was hierbei entsteht, bezeichnet Rodari (1992, 21) als „phantastisches Binom“. Dahinter steht der Gedanke, daß

sich Gedanken paarweise, immer auf den Gegensatz bezogen, herausbilden, jedoch kann der andere Teil unbewußt sein, so daß unbewußt subjektiv bedeutsame Prozesse ausgelöst werden. Andererseits kann ein Kind mit einem phantastischen Binom seine Phantasie frei spielen lassen. In der Regel besteht das phantastische Binom aus zwei zueinander in Distanz stehenden Wörtern, damit die Vorstellungskraft überhaupt in Bewegung gesetzt wird. Es kann frei Geschichten erfinden, wobei die Improvisation oft schon bekannte Motive enthält. Andererseits werden im phantastischen Binom die Wörter aus ihren ursprünglichen Bedeutungszusammenhängen herausgelöst und entfremdet. Worum es geht, beschreibt Rodari als eine Verbindung zwischen Logik und Phantasie. Wenn die so entstehenden Geschichten auch durchaus psychoanalytisch bedeutsames Material enthalten können (vgl. Fatke 1994a, 10 ff), so reicht eine rein psychoanalytische Betrachtung solcher Geschichten, solcher Märchen, zumindest solange sie sich lediglich auf symbolische Be-Deutungen beschränken, nicht aus (vgl. Rodari 1992, 26 ff).

Rodari zeigt verschiedene Techniken auf, mit Märchen und mit Geschichten im Unterricht umzugehen. Es handelt sich hierbei um Techniken, die Märchen zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt der Entwicklung für Schüler noch interessant erscheinen lassen. Eine dieser Möglichkeiten führt zu „Verdrehungen im Märchen“ (a.a.O., 53 ff). Rodari betont, daß dieser Umgang mit dem Märchen auch therapeutische Wirkung haben kann, in dem er von übermäßigen Fixierungen befreit und Ängste auflöst. Von daher muß man „auf ein gesundes Übermaß an Aggression gefaßt sein, an übermäßige Sprünge ins Absurde“ (a.a.O., 54), wenn z.B. der Wolf entdramatisiert, das Ungeheuer beschimpft und die Hexe lächerlich gemacht wird. Eine weitere Möglichkeit der Märchenbearbeitung besteht in der „Umkehrung von Märchen“ (a.a.O., 58), das Gute wird zum Bösen, der Verlierer zum Gewinner etc. „Was passiert danach“ (a.a.O., 60), wäre die Frage bzw. die Aufforderung, ein Märchen weiterzuspinnen. Eine vierte Möglichkeit bezeichnet Rodari (a.a.O., 63) als „Märchensalat“, der dadurch entsteht, daß ich verschiedene Märchen oder Märchenelemente miteinander verbinde. Ich kann, wenn ich einen Märchensalat ernsthaft herstelle, mich im Märchenland, im Land der Phantasie bewegen. Solch ein Märchensalat entsteht auch, wenn ich selbst Märchen, d.h. Phantasiegeschichten erfinde und dabei mehr oder weniger bewußt Elemente anderer Märchen benutze. Ich gelange so zu einer Improvisation über verschiedene mir bekannter Motive. Was ich in der Erzählung kann, kann ich auch musikalisch umsetzen. Als „Märchen im Pausverfahren“ (a.a.O., 65) bezeichnet Rodari eine weitere Möglichkeit. Ein Märchen wird auf den roten Faden der

Handlung und der inneren Beziehungen reduziert. Indem ich konkrete Namen durch abstrakte Symbole ersetze, erhalte ich ein Schema, eine Art Strickmuster, nach dem ich eine eigene Geschichte gestalten kann. Hier nähere ich mich der Ribke'schen Märchendramaturgie: es geht nicht mehr um dieses oder jenes Märchen, sondern es geht um deren Elemente, Motive oder, mit Rodari in Anlehnung an Propp, um deren Funktionen (vgl. a.a.O., 69, 70 ff). Propps System der Märchenfunktion umfaßt 31 solcher Funktionen. Mit Hilfe von Prozessen der Reduzierung, Erweiterung, Vertauschung und Verstärkung läßt sich die Zahl der Motive jedoch erheblich erweitern (vgl. a.a.O., 77 f). Letztlich ist Rodari davon überzeugt, daß innerhalb jeder Funktion unendlich viele Variationen möglich sind. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der Märchenphasentheorie von Kast erhalte ich Material, mit dessen Hilfe ich zahllose Märchen erstellen kann. Märchenerfinden wird zu einem Konstruktions-Spiel, dessen Nähe zur Kompositionstechnik innerhalb der Musik von Rodari selbst hervorgehoben wird (vgl. a.a.O., 75). Die tiefenpsychologische Komponente offenbart sich im Umgang mit den Funktionen, da davon ausgegangen werden kann, daß „jede ‚Funktion‘ reich an Bezügen zur persönlichen Welt des Kindes (ist)“ (a.a.O., 76). Indem ich die Funktionen musikalisch umsetze und unter Berücksichtigung der persönlichen Bezüge, entstehen subjektiv bedeutsame Kompositionen bzw. Improvisationen. „Die ‚Funktionen‘ der Märchen (helfen) dem Kind auf bestimmte Weise ... Einsicht in sich selbst zu nehmen“ (a.a.O., 77). Die pädagogisch akzentuierte Aufforderung, mit den Funktionen zu spielen, enthält ebenfalls tiefenpsychologische Aspekte, Spiel, Musik, Märchen und Sprache erscheinen hier als Übergangsobjekte, als Teile eines intermediären Raums, eines Raums zwischen Wirklichkeit und Phantasie. Eine weitere Möglichkeit der Märchenbearbeitung liegt darin, Märchen zu verschlüsseln, indem ich z.B. den Ort und die Zeit in die Gegenwart lege (vgl. a.a.O., 82 ff). Ich kann aber auch weggehen von den traditionellen Märchen und Figuren erfinden, um die herum dann Geschichten gesponnen werden, die durchaus auch im Rahmen der Musikpädagogik ihren Platz haben, wie Rodari (a.a.O., 89) zeigt. So lassen sich Geschichten erfinden, die sowohl Elemente der Musiktheorie als auch z.B. Teile der Instrumentenkunde enthalten.

Dieses eben erwähnte Spiel mit den Elementen ist bedeutsam im Primar- und Sekundarbereich. Rodari spricht davon, daß das Spiel mit Märchenelementen da bedeutsam wird, wo die Faszination der Märchenwelt zu schwinden beginnt (vgl. a.a.O., 53 f). Insofern im Elementar- und teilweise auch noch im Primarbereich die Funktion des Geschichtenerzählers dem Lehrer zufällt, ist er derjenige, der spielt, der zumindest das Spiel deutlich führt. Er tut dies um so mehr, je spontaner er im Sinne Rodaris Geschichten erfindet. Je spontaner

sie sind, desto subjektiver sind sie gefärbt. Hier ist dann wieder der Ort psychoanalytisch-pädagogischen Interesses. Im Primar- und Sekundarbereich sind es die Schüler, die über ihre Konstruktionen und Kompositionen tiefenpsychologische Einblicke gewähren. Diese Perspektive wird um so bedeutsamer, je mehr die Eigenaktivität gefordert ist, was u.a. von der Unterrichtsmethode abhängt.

### Literaturverzeichnis

- Alfs, G./Thume, P. (1990): Der gelbe Storch. Märchen-Theater-Projekt in einer Orientierungsstufe, in: PÄDAGOGIK, 42. Jg., Heft 12, 8 ff
- Ammon, Gi. (1973): Das Märchen in psychoanalytischer und pädagogischer Sicht, in: Dies. (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik, Hamburg 1973, 293 ff
- Arndt, M. (1989<sup>2</sup>): Der Beitrag des Puppenspiels zur Persönlichkeitsentwicklung der Vorschulkinder, in: Hannemann, B. (Ltg.): 1989<sup>2</sup>, 30 ff
- Balint, A. (1973): Die Bedeutung des Märchens für das Seelenleben des Kindes (1935), in: Meng, H. (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik des Kleinkindes, München/Basel 1973, 139 ff
- Bastian, U. (1981): Die „Kinder- und Hausmärchen“ der Brüder Grimm in der literaturpädagogischen Diskussion des 19. und 20. Jahrhunderts, Frankfurt/M.
- von Beit, H. (1975<sup>2</sup>): Symbolik des Märchens. Versuch einer Deutung. 5. Aufl., Bern/München
- Bettelheim, B. (1987): Händel und Gretel, mein Lieblingsmärchen, in: Stork, J. (Hg.): 1987, 137 ff
- Bettelheim, B. (1988<sup>3</sup>): Nachwort zu Mallet, C.-H.: 1988<sup>3</sup>, 171 ff
- Bettelheim, B. (1994<sup>17</sup>): Kinder brauchen Märchen, 17. Aufl., München
- Bilz, J. (1977<sup>4</sup>): Märchengeschehen und Reifungsvorgänge unter tiefenpsychologischem Gesichtspunkt (1958), in: Bühler, Ch./Bilz, J.: 1977<sup>4</sup>, 95 ff
- Briehl, M. H. (1937): Die Rolle des Märchens in der Kleinkindererziehung (1933), in: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, Bd. 11, 5 ff
- Bühler, Chr. (1977<sup>4</sup>): Das Märchen und die Phantasie des Kindes (1918), in: Dies./Bilz, J.: 1977<sup>4</sup>, 21 ff
- Diatkine, R. (1987): Über das Ausgesprochene und Nichtausgesprochene im Zaubermärchen, in: Stork, J. (Hg.): 1987, 63 ff
- Dieckmann, H. (1984): Therapeutische Möglichkeit von Märchen, in: WPB 2/84, 65 ff
- Dinges, O./Born, M./Jauning, J. (Hg.) (1986): Märchen in Erziehung und Unterricht, Kassel
- Doderer, K. (Hg.) (1983): Über Märchen für Kinder von heute. Essays zu ihrem Wandel und ihrer Funktion, Weinheim/Basel
- Doderer, K. (1983a): Einleitung zu: Ders.: 1983, 9 ff
- Ehbauer, S. (1994): Wir feiern ein Märchenfest, in: Grundschulmagazin 12/94, 15 ff
- Eifermann, R. R. (1987): Märchen - eine Via Regia zum Kind im Erwachsenen, in: Stork, J. (Hg.): 1987, 83 ff
- Ellwanger, W./Grömminger, A. (1979<sup>2</sup>): Märchen - Erziehungshilfe oder Gefahr?, 2. Aufl., Freiburg i. B.
- Ellwanger, W./Grömminger, A. (1989): Das Puppenspiel. Psychologische Bedeutung und pädagogische Anwendung, Freiburg i. B.
- Engl, H./Feldhaus, K. (1985): Ein Anfang mit Musik, 130 Vorschläge für die Praxis elementarer



- Musikerziehung in Kindergarten und Grundschule, Mainz
- Fatke, R. (Hg.) (1994): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen, Bad Heilbrunn
- Fatke, R. (1994a): Phantasiegeschichten, in: Ders. (Hg.): 1994, 9 ff
- Federn, P. (1926a): Märchen - Mythos - Urgeschichte, in: Federn, P./Meng, H. (Hg.): 1926, 499 ff
- Federn, P./Meng, H. (Hg.) (1926): Das psychoanalytische Volksbuch, Stuttgart/ Berlin
- Gerstl, Q. (1964): Die Brüder Grimm als Erzieher. Pädagogische Analyse des Märchens, München
- Giehl, H. E. (1970): Volksmärchen und Tiefenpsychologie, München
- Große-Jäger, H. (1982): Märchenlieder, in: musikpraxis 16, 111 ff
- Große-Jäger, H. (1982a): Wir sind die wohlbekanntesten, lustigen Bremer Stadtmusikanten, in: musikpraxis 16, 101 ff
- Grummes, U. (1976): Die Bedeutung des Märchens für die Psychoanalyse, in: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 2, 564 ff, Zürich
- Haas, G. (1983): Wozu Märchen gut sind. Überlegungen zur zeitgenössischen Märchendiskussion und Märchendidaktik, in: Doderer, K. (Hg.): 1983, 157 ff
- Haesler, L. (1994): Psychoanalyse - therapeutische Methode und Wissenschaft vom Menschen, Stuttgart/Berlin/Köln
- Hartmann, C. (1990): Musikalische Märchen, in: musikpraxis 47, 89 ff
- Haven, H. (1970): Darstellendes Spiel. Funktionen und Formen, Düsseldorf
- Heinrichs, U. (1986): Die Kinder der Aufklärung brauchen Märchen. Von der Aktualität der Märchenbetrachtung in der Sekundarstufe II, in: Dinges, O. u. a. (Hg.): 1986, 149 ff
- Hetzer, H. (1977<sup>4</sup>): Einführung zu Bühler, Chr./Bilz, J.: 1977<sup>4</sup>, 7 ff
- Heym, K./Schwider, H.-R. (1989<sup>2</sup>): Sprache, Musik und Geräusch im Puppenspiel, in: Hanne- mann, B. (Ltg.): 1989<sup>2</sup>, 140 ff
- Heym, K./Schwider, H.-R. (1989<sup>3</sup>): Sprache, Musik und Geräusch im Puppenspiel, in: Hanne- mann, B. (Ltg.): 1989<sup>2</sup>, 140 ff
- Hochstein, H. (1994): Märchen in Medien. Eine Diskussion, in: Grundschulmagazin 12/94, 7 ff
- Hoerburger, Chr. (1995): Das Lied der Bremer Stadtmusikanten. Ein Klangspiel, in: Pädagogi- sche Welt 11/95, 524 ff
- Hüttenhofer, K. (1995): Fitneßtraining für Phantasie. Die Möglichkeiten des Darstellenden Spiels in der Grundschule, in: Grundschule 9/95, 11 ff
- Janning, J. (1986): Märchen auf Tonträgern, in: Dinges, O. u. a. (Hg.): 1986, 205 ff
- Jöckel, B. (1995<sup>3</sup>): Das Reifungsergebnis im Märchen (1948), in: Laiblin, W. (Hg.): 1995<sup>5</sup>, 195 ff
- Karlinger, F. (1988<sup>2</sup>): Geschichte des Märchens im deutschen Sprachraum, 2., um eine biblio- graph. Nachtr. erw. Aufl., Darmstadt
- Kast, V. (1978a): Zum Umgang der Märchen mit dem Bösen. thematische Zugänge zum Märchen als dynamischer Prozeß, in: Jacoby, M. u. a.: 1978, 24 ff
- Kast, V. (1978b): Methodische Bemerkungen zur Märcheninterpretation, in: Jacoby, M. u. a.: 1978, 46 ff
- Klößner, D. (1982): Zum musikhistorischen Hintergrund des Märchens 'Die Bremer Stadtmusi- kanten', in: Bastian, H. G./Klößner, D. (Hg.): 1982, 67 ff
- Kowal-Summeck, L. (1992a): Gruppenunterricht: Methode, Heilverfahren oder Zauberformel? Aspekte der Theorie und Praxis (III), in: Musik in der Schule 6/92, 296 ff
- Kowal-Summeck, L. (1992b): Zur Systematik des erziehungswissenschaftlichen Denkens im

- Werk von Sigmund Freud, Frankfurt a. M.
- Kowal-Summeck, L. (1995a): Sensibilisierung, Interaktion, Kreativität. Projektorientierter Musikunterricht bei zentralfehlhörigen Kindern, Teil 2, in: NMZ 1/95, 56 ff
- Kowal-Summeck, L. (1995b): Projektorientierter Unterricht (ProU), projektorientiertes Arbeiten (ProA) mit Musik im Praxisfeld Schulsozialpädagogik, in: Schneider, R. (Hg.): Musikver- mittlung. Beiträge aus Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Kassel 1995, 41 ff
- Krenzer, R. (1983): Spieltherapeutisches Märchenbuch in einfacher Sprache, Neuaufl., Bonn/ Bad Godesberg
- Krenzer, R. (1986): Umsetzung von Märchen in Spiel und Lied als elementare Erlebnisinhalte, in: Dinges O. u. a. (Hg.): 1986, 174 ff
- Kris-Rie, M. (1932): Ein Märchenstoff in einer Kinderanalyse, in: Zeitschrift für psy- choanalytische Pädagogik, Bd. 6, 437 ff
- Laiblin, W. (Hg.) (1995<sup>5</sup>): Märchenforschung und Tiefenpsychologie, mit einem Vorwort von V. Kast, um ein Vorwort erw. Aufl., Darmstadt
- Lauer, D. (1992): „Hänsel und Gretel“. Humperdincks Märchenoper im fächerübergreifenden Musikunterricht an der Schule für Geistigbehinderte, in: Musik und Bildung 6/92, 24 ff
- Laut, H./Schäfer, G. E. (1995): Poetisches Spielzeug, in: Schäfer, G. E.: 1995b, 265 ff
- von Lockstaedt-Schäffler, M. (1994): Schwingen und Schreiben im Märchenland, in: Grund- schulmagazin 12/94, 11 ff
- Loos, G. (1986): Spiel-Räume. Musiktherapie mit einer Magersüchtigen und anderen frühgestör- ten Patienten, Stuttgart/New York
- Lüthi, M. (1974<sup>4</sup>): Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen, 4. erw. Aufl., München
- Mallet, C.-H. (1983): Praktizierte Märchendidaktik, in: Doderer, K. (Hg.): 1983, 181 ff
- Mattenklott, G. (1995): Vom Gedicht zur szenischen Improvisation. Vorschläge für einen poeti- schen Trödelmarkt, in: Grundschule 9/95, 16 ff
- Morgenstern, S. (1937a): Über das Traum- und Phantasieleben des KinPetzold, L. (Hg.) (1995<sup>5</sup>): Musikmärchen, Frankfurt/M.
- Poser, H. (1993<sup>3</sup>): Märchen und Märchenlieder, Songs für Kinder, Boppard
- Rank, O./Sachs, H. (1913): Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Geisteswissenschaften, Wiesbaden
- Rank, O./Sachs, H. (1913a): Mythen- und Märchenforschung, in: Dies.: 1913, des, in: Zeit- schrift für psychoanalytische Pädagogik, Bd. 11, 181 ff
- Morgenstern, S. (1937b): Das magische Denken beim Kinde, in: Zeitschrift für psycho- analytische Pädagogik, Bd. 11, 102 ff
- Pazmann, E./Purzner, K. (1991): Erzieher brauchen Märchen. Die Wiederverzauberung der Lebenswelt. Praxis und Theorie der Märchenseminare im Anna-Freud-Kindergarten, Wien 23 ff
- Reinhardt, F. (1992): In Müllstadt sind die Puppen los. Projekt Objekttheater oder Puppen aus Abfall- und Alltagsmaterialien im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 6/92, 19 ff
- Ribke, J. (1995): Elementare Musikpädagogik, Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept, Regensburg
- Rodari, G. (1992): Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichte zu erfinden, (1973), Leipzig
- Röhrich, L. (1964<sup>2</sup>): Märchen und Wirklichkeit, 2. erw. Aufl., Wiesbaden
- Röhrich, L. (1983): Metamorphosen des Märchens heute, in: Doderer, K. (Hg.): 1983, 97 ff
- Röhrich, L. (1993a): Märchen und Märchenforschung heute, in: Röth, D./Kahn, W. (Hg.): Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch, Frankfurt/M. 1993, 9 ff

- Röhrich, L. (1993b): Märchensammlung und Märchenforschung in Deutschland, in: Röth, D./Kahn, W. (Hg.): Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch, Frankfurt/M. 1993, 35 ff
- Röhrich, L. (1995<sup>5</sup>): Die Deutung von Volksmärchen (1956), in: Laiblin, W. (Hg.): 1995<sup>5</sup>, 375 ff
- Rötzer, H. G. (Hg.) (1982): Märchen, Bamberg
- Rosenkötter, R. M. (1980): Das Märchen - eine vorwissenschaftliche Entwicklungspsychologie, in: *psyche* 34, 168 ff
- Sauer, P. L. (1986): Didaktische Thesen zum Märchen in der Vorschulerziehung, in: Dinges, O. u. a. (Hg.): 1986, 169 ff
- Sayn-Wittgenstein, O., (1987): Märchen von denen ... die sich nicht fürchteten und denen, die auszogen, das Gruseln zu lernen, in: Stork, J. (Hg.): 1987, 21 ff
- Schäfer, G. E. (1995b): Phantasie und Wirklichkeit. Bildungsprozesse im Kindesalter, Weinheim/München
- Schaukelberger, H. (1987): Märchenkunde für Erzieher. Grundwissen für den Umgang mit Märchen, Freiburg i. B.
- Schmitt, R. (1993): Musiktheater - ein Thema mit Variationen, in: *Praxis Grundschule* 5/93, 4 ff
- Schmidt, L. (1973): Kulturgeschichtliche Gedanken zur Musik im Märchen (1950), in: Karlinger, F. (Hg.): 1973, 210 ff
- Schubert, L. (1994): Die Bremer Stadtmusikanten. Ein Stück mit Musik und Text, in: *Musik in der Schule* 4/94, 183 ff
- Seidel, G. (1995a): Spielimpulse, in: *Praxis Grundschule* 5/95, 4 ff
- Seidel, G. (1995b): Spiele nach Bildern, in: *Praxis Grundschule* 5/95, 20 ff
- Stamer, B. (1986): Märchen als völkerverbindendes Erzählgut in der Sekundarstufe I, in: Dinges, O. u. a. (Hg.): 1986, 137 ff
- Stiasny, K. (1983): Was Grimm'sche Märchen erzählen, Bd. II, Schaffhausen
- Stork, J. (Hg.) (1987): Das Märchen - ein Märchen? Psychoanalytische Betrachtungen zu Wesen, Deutung und Wirkung der Märchen, Stuttgart/Bad Cannstatt
- Stork, J. (1987a): Das Märchen - ein Märchen?, in: Ders. (Hg.): 1987, 9 ff
- Wittgenstein, O., Graf (1973): Märchen, Träume, Schicksale. Autoritäts-, Partnerschafts- und Sexualprobleme im Spiegel zeitloser Bildersprache, München
- Woeller, W. (Hg.) (1990): Deutsche Volksmärchen, Frankfurt/M.
- Wollenweber, B. (1982): Märchen und Gesellschaft, in: Rötzer, H. G. (Hg.): 1982, 55 ff
- Zarius, K.-H. (1989): Musikalische Früherziehung. Stundenbilder für zwei Jahre. Schülerbuch, München
- Zitzlsperger, H. (1984<sup>2</sup>): Kinder spielen Märchen. Schöpferisches Ausgestalten und Nacherleben, 2. Aufl., Weinheim/Basel
- Zitzlsperger, H. (1986): Kreativer Umgang mit Märchen in der Grundschule, in: Dinges, O. u. a. (Hg.): 1986, 99 ff
- Zitzlsperger, H. (1991<sup>2</sup>): Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne. Mit Beispielen aus dem Elementarbereich, 2. Aufl., Weinheim/Basel
- Zitzlsperger, H. (1994): Märchen in der Grundschule. Einige Leitgedanken, in: *Grundschulmagazin* 12/94, 4 ff
- Zitzlsperger, H. (1995): Spielformen, Handmotorik und Sprachentwicklung, in: *Grundschule* 9/95, 14 ff