

Arrangements der Popularmusik im Musikunterricht

Angriff auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler
oder
Herausforderung an die Lehrenden?

Didaktische Reflexionen und methodische Realisationen

„Auch dieses Jahr freuen wir uns schon auf die musikalische Ausgestaltung unserer Abschlußfeier, Herr Kollege!“ so der Schulleiter und kehrt ab. Da steht er nun, der allseits geliebte, situationsbedingt auch ungeliebte Musikkollege - immer dann, wenn er die Schülerinnen und Schüler zu Sonderproben aus dem Unterricht seiner Kollegen und Kolleginnen nehmen muß. „Ach ja, die Abschlußfeier“, denkt er. Und sofort beginnt der inhaltliche Sondierungsprozeß: „Soll ich mit der Orff-Gruppe oder mit der Schüler-Band dort auftauchen, welche Gruppe hat momentan eigentlich geeignete Stücke 'drauf?“

Was ist schon für eine Abschlußfeier geeignet? Wo kommen eigentlich die Schülerinnen und Schüler vor, die ihren Abschluß begehen - und, Abschluß wovon? Schüler und Schülerinnen musizieren für Schülerinnen und Schüler, so die vordergründige Devise. Aber eigentlich muß es heißen: Schülerinnen und Schüler musizieren für ein gesellschaftliches Eltern-Lehrer-Ereignis.

Doch jetzt ist der geliebte Kollege gefordert - aber nicht wegen der Beantwortung grundsätzlicher Fragen zum Musikunterricht. Er entscheidet sich für die Schüler-Band, die, so meine ich, problematischere Wahl. Er entscheidet sich für Popularmusik. Die Problematik besteht nicht so sehr in der anschließenden Begegnung von Kolleginnen und Kollegen mit den Eltern, ihren Äußerungen, wie: „War ja schön, aber mußte es denn englisch sein?“ oder „Schade, daß es so laut war und ein ständiges Rauschen zu hören war“, nein, die Problematik liegt in der Herausforderung an den Lehrer, einen Unterrichtsgegenstand gewählt zu haben, der wie kein anderer die Lebensweltproblematik der Schülerinnen und Schüler treffen und verletzen und gänzlich an den emotionalen Momenten des Alltags vorbeiziehen kann. Arrangements der Popularmusik im Musikunterricht greifen die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auf, aber manchmal greifen sie die Lebenswelt auch an. Unsere Grundsatzfrage, wie der Musikunterricht heute die Lebenswelt(en) reflektieren und realisieren (mitgestalten) kann, zeigt sich beim Unterrichtsgegenstand Popularmusik

deutlich, wenn auch nicht im Sinne didaktischer Exklusivität. Populärmusik ist für die Musiklehrer eine Herausforderung, die die ganz eigenen Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler ernst nimmt, also didaktisch reflektiert und ihnen nicht durch die Didaktisierung 'ihrer' Musik im Wege steht (Vgl. Terhag 1991a, S. 228). Die Musiklehrer sind dann aufgefordert, die didaktischen Reflektionsprozesse des aktuellen Lebensweltbezuges in methodisch reale Unterrichtssituationen einzugliedern.

Didaktische Reflexionen

In der heutigen didaktischen Diskussion um den Lerngegenstand 'Populärmusik' hat sich die Fragestellung nach dem Ja oder Nein, dem Für oder Wider' verlagert: hin zur Argumentation um mögliche Inhalte und Zielsetzungen (vgl. u.v.a. Kemmelmeyer 1986, S. 449 f; Flender/Rauhe 1989, S. 171 ff; Müller 1992; 1993); zu 'erzieherischen Werten' innerhalb der Lebenswelt des einzelnen Schülers (ob aktueller Hit, Oldies oder Crossover/Stilmix), zur politischen Funktionalität (z. B. Kandel 1993) und interkulturellen Vision des Musikunterrichts (vgl. Schütz 1992; Merkt 1993; Müller 1994). Dabei müssen die von Volker Schütz Anfang und Mitte der achtziger Jahre formulierten 'Thesen zur Didaktik der Rockmusik' (vgl. Schütz 1982, besonders S. 166 ff und ders. 1985b) als Basis für die in den letzten 15 Jahren vollzogene Integration der Rockmusik in den Musikunterricht genannt werden. Selbstverständlich haben schon vor Schütz viele Musikpädagogen die Bedeutung der Populärmusik für den Musikunterricht formuliert, z. B. Rauhe 1972 oder Hartwich-Wiechelt 1974, um nur wenige zu nennen. Diese Konzepte waren damals „durch einen Ansatz gekennzeichnet ..., der sich auf ästhetische Normen und Werte einer im 19. Jahrhundert begründeten Philosophie der Kunstmusik bezog.“ (Schütz 1982, S. 164) Demzufolge konnten diese Ansätze nicht in der dem Gegenstand Populärmusik adäquaten Weise gerecht werden, und schon gar nicht den Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht mit ihren ganz eigenen Umgangs- und Rezeptionsformen hinsichtlich populärer Musik. R. Schneider formulierte diesen Gedanken in der Dokumentation des GMP-Symposiums „Musikalische Lebenswelten“ von 1988 folgendermaßen: „Musikalische Konzepte lassen sich nur formulieren in bezug auf die aktuelle musikalische Wirklichkeit, auf die aktuellen musikalischen Lebenswelten und im grundsätzlichen Bezug auf die konstitutiven lebensweltlichen Bedingungen allen musikalischen Denkens, Empfindens und Tuns.“ (Schneider 1989 b, S. 7) Auch die Populärmusikdidaktik mußte in ihrer 'Existenzfindung' begreifen, daß der aktuelle lebensweltliche Bezug der (Rock-) Musik und nicht eine wie auch immer zu definierende qualitative Größe der Musik Gegenstand der Betrachtung zu sein hat.

Es ging Schütz in seinem Ansatz also nicht darum, durch die Behandlung von Rockmusik im Unterricht eine „Ablehnung“ oder „Überwindung hin zu anderen Musikgenres“ zu erreichen, „sondern sich vielmehr mit der Rockkultur selbst als Gesamtphänomen, ihren Inhalten, Funktionen, Ausdrucksformen, ihrer Geschichte“ (Schütz 1982, S. 160) auseinanderzusetzen. Die von Rauhe, Reinecke und Ribke für die Musikpädagogik prägende Schrift „Hören und Verstehen“ mit ihren für den Musikunterricht ganz neu formulierten Rezeptions- und Verstehenskategorien von 1975 wurde besonders innerhalb der Didaktik der Populärmusik zum theoretischen Unterbau. Rockmusik im Unterricht dient somit sowohl als Inhalt als auch als Methode. „Es wäre erstrebenswert, aus dem aktiven Musizieren heraus Reflexionsprozesse in Gang zu setzen“, so Schütz 1982 (ebd., S. 170). Damit verkümmert die Populärmusikdidaktik nicht zu einem Abbild musischer Erziehung (vgl. ders. 1985a, S. 290), sondern musikpraktisches Tun wird zum Wegbereiter von Reflexionsprozessen (ebd. S. 289).

Dieser nun schon dreizehn Jahre alte Ansatz muß heute, wenn auch in seinem Grundansatz immer noch gültig, für den Musikunterricht 'vor Ort' modifiziert werden³; der Ansatz muß für die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen gleich welcher Art konkrete Unterrichtsrealität werden, allerdings in der spezifischen Reflexion des Alltags der Schülerinnen und Schüler und ihrer ganz konkreten Lebensweltproblematik. Wer aber bestimmt oder sichtet die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler? Die Lehrerin, der Lehrer, der sich in der heutigen schulpolitischen Situation altersmäßig immer stärker von den Jugendlichen entfernt („Hurra, unser Jüngster wird vierzig!“)? Bestimmt denn die Populärmusik, die nach entsprechenden Untersuchungen mindestens 90% unseres steigenden Musikkonsums einnimmt (vgl. Bähr 1984, S. 519ff; Flender/ Rauhe 1989, S. 55) tatsächlich den Lebensbereich der Jugendlichen? Ist es die Populärmusikdidaktik mit entsprechenden empirischen Untersuchungen (Rezeptionsverhalten, Jugendkulturen ...) oder sind es die viel gescholtene Medien, die Politik, die Bürokratie, die entweder vor Augen stehende Arbeitslosigkeit und damit lebensweltliche Ziellosigkeit? Oder ein wie auch immer den jungen Menschen bestimmender Neureichtum? All diese Aspekte und Persönlichkeitsmerkmale finden sich in ihrer Unterschiedlichkeit innerhalb einer Schulklasse, sie prägen das soziale Miteinander der Jugendlichen. Und da hinein kommen Lehrer oder Lehrerin mit ihrem ganz eigenen Lebensweltbezug, mit ihrer eigenen musikalischen Lebenswelt bezüglich Populärmusik - 'ihre Didaktik' in den Händen, auf musikpraktische Reflexionsprozesse hoffend, so, wie es im wissenschaftlichen Vorfeld formuliert worden ist.

Die Frage liegt auf der Hand: Ist Populärmusik im Musikunterricht heute ein institutionalisierter Angriff auf die Lebensrealität, die Lebenswelt, die aktuellen Heraus-

forderungen der Kinder und Jugendlichen, die, so kann man immer wieder lesen, „in der Musik, die sie hören, nicht nur 'feelings', sondern auch Botschaften vom richtigen Leben“ finden (Küenzlen 1992)? Oder ist Populärmusik im Unterricht den Schülerinnen und Schülern eine Hilfe, ihre ganz eigene Lebensweltproblematik zu reflektieren?

Vordergründig betrachtet kann der Gegensatz nicht größer sein: Einerseits sind die Schülerinnen und Schüler in ihrer musikalischen Sozialisation eingebettet von wirtschaftlichen Interessen einer Kulturindustrie, die den tradierten Aspekt 'Kunst' den Marktinteressen gänzlich unterordnet. Auch die Populärmusik kann und wollte sich nie diesem Einfluß entziehen, ihr Siegeszug wurde gerade dadurch ermöglicht. Peter Wicke stellt hierzu fest: „Dem Musikalischen sind damit unmittelbar technologische Bedingungen gesetzt“ (Wicke 1993, S. 47), d. h. „die Musikindustrie bildet das Fundament, auf dem die Kategorie Popmusik ... konstruiert wird.“ (ebd., S. 48) Nicht nur die Musik und die stilistische Breite verändert sich also aufgrund der technischen Entwicklung seit Mitte der achtziger Jahre unübersichtlich schnell (Stichworte wie 'Soundkreation' und computergesteuerte Produktions- und Arrangierformen seien hier nur erwähnt), sondern parallel zur Entwicklung der Populärmusik entwickelte sich das soziale Umfeld der entsprechenden Peer-Groups in Verbindung mit der Vermarktung der Mode (z. B. Kleidung, Frisuren ...) und des Freizeitverhaltens, der Mythisierung der Idole, des Starkults u. v. m. . Wicke zeigt auf, daß die Verbindung von Markt- und Musikindustrie äußerst eng ist. „Statt die Musik einem vermeintlich feststehenden Publikum oder Publikumsgeschmack anzupassen, wird genau umgekehrt versucht, für ein vorhandenes Produkt ein Publikum aufzubauen.“ (ebd., S. 53)

Andererseits ist die Populärmusik immer Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Protesthaltung gegen normiertes gesellschaftliches Gehabe gewesen (vgl. Flender/Rauhe 1989, S. 99 ff). Und auch heute noch ist sie Identifikationsobjekt vornehmlich der Jugendlichen. „Bei der Behandlung im Unterricht muß berücksichtigt werden, daß Rock- und Popmusik für die Mehrheit der Jugendlichen ihr Lebensgefühl, ihre soziale und psychische Befindlichkeit, ihre Wünsche, Probleme, Nöte, Erwartungen, ihre Vitalität, Spiel- und Abenteuerlust, aber auch Verzweiflung ausdrücken und zum Symbol ihrer sozialen, erotischen Identität werden. Deshalb ist diese Musik für viele Jugendliche zum integralen Bestandteil ihrer Persönlichkeit geworden.“ (ebd., S. 170) Allerdings, so muß festgestellt werden, ist sie nicht mehr 'die Jugendmusik' par excellence: „Quer durch die Generationen, Geschlechter, Rassen, die sozialen Schichten, Klassen und Milieus dröhnen die verschiedenen Stilrichtungen von Tekkno bis zum Schmuse-Pop und Schlager“, so Johannes Kandel einleitend in einem Aufsatz zur Fragestellung: „Wie politisch ist Rock/Pop?“, (Kandel 1993, S. 69).

Damit wird deutlich: Populärmusik ist nicht ausschließlich prägender „Bestandteil kindlicher und jugendlicher Lebenswelten“ (Schneider 1994, S. 89), sie ist ein bedeutender Teil unserer Musikkultur und der in ihr formulierten gesellschaftlichen Zusammenhänge⁴. Somit gehört sie in den Musikunterricht. Dies bedeutet allerdings nicht, daß ihr eine 'Vormachtstellung' zugewiesen werden muß. Aber Populärmusik im Musikunterricht nimmt eine deutliche Brückenfunktion zwischen marktwirtschaftlicher Gebundenheit und dem individuellen Ausdruck jugendlichen Lebensgefühls, jugendlicher Lebenswelt ein. Ich wiederhole den anfangs angedeuteten Gedanken: Populärmusik greift an (aber will nicht institutionalisieren) und greift auf (Reflexionshilfe persönlicher Lebensproblematik) und bietet somit die Chance für inner- und interkulturelles Denken und Handeln. „Ziel ist nicht die Erziehung der Heranwachsenden in eine bestehende, institutionalisierte und geschlossene Musikkultur, sondern das Entdecken und Entfalten der unterschiedlichen Beziehungsmöglichkeiten zwischen Mensch und Musik, ausgehend von den schülereigenen musikbezogenen Verhaltensweisen“, die, so meine ich, allerdings nur im Zusammenhang mit der Methodik der Populärmusik von Bedeutung werden, „samt den dahinterstehenden Bedürfnissen und Interessen als konstitutive und konstruktive Bestandteile einer aktuellen und lebendigen Musikkultur.“ (Schütz 1991, S. 184). Dabei steht für mich die Forderung, daß der Musikunterricht sich „nicht in erster Linie ... an den Funktionen von Musik in den Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, zu orientieren habe, sondern daß „eine musikalisch-anschauliche Prägung in sehr frühen Jahren einzuleiten“ (Schneider 1989a, S. 115) sei, nicht im Widerspruch zu einer Populärmusikdidaktik im Sinne von 'Angreifen' und 'Aufgreifen'.

Der Markt der Möglichkeiten im Angebot der Arrangements populärer Musik für den Musikunterricht muß demnach didaktisch reflektiert werden. Was will ich bei all der Fülle des Literaturwaldes mit meinem Unterricht erreichen? Ist es dilettantisches Anbieten mit dem Ziel, die bereits vorhandenen Disziplinprobleme so gering wie möglich zu halten? Oder ist es ernstgemeintes Interesse an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, ihrer „Schüler-Musik“, wie Terhag definiert, der ich als Musikpädagoge im Musikunterricht begegne, so daß „Schul-Musik“ die aktuellen Herausforderungen mitgestalten lernt (vgl. Terhag 1991a, S. 228)? „Die Musikpädagogik sollte aktiver in das Musikleben eingreifen und aktuelle Herausforderungen annehmen; dabei darf jedoch weder die wichtige Aufgabe der Traditionsvermittlung auf der Strecke bleiben noch eine lebendige Musikkultur durch Didaktisierung zerstört werden.“ (Terhag 1991b, S. 238)

Die Beurteilung und Auswahl des Unterrichtsmaterials ist nicht abhängig von Geschmackskomponenten aus welcher Ecke auch immer. Nicht unsere Indivi-

dualisierungs- und Spezialisierungswelt im Sinne eines Pluralisierungsmiteinanders (dies findet sich in der Populärmusik z. B. in einer Art Synkretismus, einer Vermischung von philosophischen und/oder religiösen Lehren⁵) ist Leitbild für die Unterrichtsrealität, ebensowenig die Polarisierung in 'Dinos' (Rolling Stones, Genesis, Joe Cocker, Eric Clapton, Tina Turner, Elton John und all die anderen bald das fünfte Lebensjahrzehnt erreichenden Rockstars) und in 'Newcomers' der neunziger Jahre (jeder mag hier zum entsprechenden Zeitpunkt der Lektüre dieses Textes all die Gruppen eintragen, die gerade aktuell zu nennen wären). Grundlage für die Definition des Unterrichtsgeschehens bezüglich Populärmusik sind die der Musik eigenen Dimensionen, die die aktuellen Herausforderungen der Lebensweltproblematik der Jugendlichen ernst nehmen, die sich ableiten aus den aktuellen Bezügen des konkreten Unterrichts, seiner immer wieder neu zu sichtenden Schwierigkeiten, um dann, ich wiederhole, zu einem gemeinsamen, d. h. Lehrern mit Schülerinnen und Schülern, „Entdecken und Entfalten der unterschiedlichen Beziehungsmöglichkeiten zwischen Mensch und Musik“ (Schütz 1991, S.184) zu gelangen. Diese unterrichtlichen Dimensionen können auf der einen Seite inhaltliche Problemstellungen der Populärmusik sein, z. B. politische und gesellschaftliche Fragestellungen, sei es im Sinne der Vermarktung, der Präsentation oder der Stilistik oder im Sinne eines 'Gebrauchswertes', Rock und Apartheid, Rock gegen Rechts, Rock gegen Rassismus. Auf der anderen Seite besteht die Notwendigkeit, den Unterricht und die ihn bestimmenden Faktoren, so die Fähig- und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer, die Ausstattung an der Schule u. v. a. m. auf die reale Durchführbarkeit des gedachten Unterrichts zu überprüfen. Das ist für viele Kollegen und Kolleginnen in den Schulen oftmals eine Selbstverständlichkeit. Manchmal werden die dann deutlich werdenden Unzulänglichkeiten aber auch zu einer selbstgebauten Schranke. Bei aller didaktischen Einsicht in die Notwendigkeit, daß der Unterricht selbst die Lebenswelt der Jugendlichen zu reflektieren habe und mögliche Handlungseinsichten vermitteln kann (und hier liefert die Populärmusik konkrete Beiträge), so wird oft, z. B. aus Angst zu versagen, lieber das für die Lehrerinnen und Lehrer Gewohnte als das Leben Bestimmende thematisiert. Anders gesagt: Themen der Populärmusik, die mit dem Alltag, den Ängsten, den Gefühlen, der Erotik, der Andersartigkeit unseres Nachbarn, eben der Welt, in der wir, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer leben, zu tun haben, werden sehr leicht ausgegrenzt, weil wir dabei etwas von dem ausdrücken müßten, was wir sind. Populärmusik drückt sich aber so aus - sie ist somit Spiegel gesellschaftlicher und persönlicher Befindlichkeiten, sie ist Vehikel menschlichen Unvermögens. Dies gilt sicherlich nicht nur für die Populärmusik, sie ist aber nicht in dem Sinne konformistisch, wie der Besucher eines klassischen Konzertes es in seinem Verhalten ausdrückt, denn: Es wird während des Vortrages eben nicht getanzt und geklatscht. (Vgl. Schneider 1994, S. 96).

Ausgehend von der didaktischen Position, daß „die dominante sozialpsychologische Komponente der Populären Musik ... sich nicht mit Kriterien musikimmanenter Analyse“ (Kemmelmeyer 1986, S. 448) erschließen läßt, soll hier versucht werden, einen Aspekt aus dem Reigen der Lerninhalte der Populärmusikdidaktik unter methodischen Gesichtspunkten zu analysieren: die Arbeit mit Arrangements der Populärmusik. Es geht dabei nicht um eine ausführliche Sichtung der dem Lehrenden vorliegenden Materialien (vgl. hierzu die äußerst informative Schrift von Maas/Schmidt-Brunner 1988, die nun sieben Jahre nach ihrem Erscheinen einer Erweiterung bedarf; vgl. weiterhin Lugert/Schütz 1981ff und alle weiteren Veröffentlichungen des Instituts für Didaktik Populärer Musik), sondern ich möchte versuchen, Kriterien zu nennen, die sich aus der Arbeit mit meinen Schülerinnen und Schülern als brauchbar und notwendig für den Musikunterricht und den AG-Bereich ergeben haben.

Methodische Realisationen

Klagen über schlechte Ausbildungssituationen an den Hochschulen, zu geringe Ausstattung mit popmusikalischem Instrumentarium an den Schulen - all das sind zwar bedauernswerte Zustände, die es gilt, landauf landab zu verbessern, aber es sind keine Gründe, sich, wenn auch nur mit geringen popmusikalischen Erfahrungen, nicht in das unterrichtliche Wagnis einzulassen.

Jede Lehrerin, jeder Lehrer hat sich innerhalb der schulischen Karriere ein manchmal mehr, manchmal weniger ausgefeiltes Methodenrepertoire angeeignet. Hier soll es nicht darum gehen, ein weiteres Rezept zur Verfügung zu stellen, vielmehr möchte ich aus dem Blickwinkel eines von seiner Tradition her gerade nicht im popmusikalischen Bereich ausgebildeten Kollegen aufzeigen, welche Anforderungen an schüler- und lehrerorientierte Arrangements der Populärmusik zu stellen sind. Dabei habe ich einerseits meine immer noch geringen Fähigkeiten auf einem Teil des notwendigen rockmusikalischen Instrumentariums im Blick (z. B. komme ich auf dem Schlagzeug nicht weit über den Grundschatz hinaus), andererseits halte ich es für eine Voraussetzung, vorgegebene Arrangements auf ihre Spielbarkeit im Unterricht beurteilen zu können.

Im folgenden möchte ich ein Raster von Beurteilungskriterien vorstellen, das auch als Hilfe für die Erarbeitung von eigenen Arrangements dienen kann⁶. Dabei habe ich versucht, Merkmale zu nennen, die sich aus dem Arrangiervorgang für die eigene Unterrichtspraxis ergeben haben. Die grundsätzlichen Überlegungen zur stilistischen Echtheit oder Bearbeitung eines Songs (vgl. Bsp.) der Populärmusik sind dabei eher didaktischer Natur, die vorab geklärt sein müssen. Alle anderen Bereiche

(Notation, Form, Besetzung, Spieltechnische Anforderungen) basieren auf der Arbeit mit einer ganz konkreten Schülergruppe, und oft muß hier immer wieder modifiziert werden, da die Fähig- und Fertigkeiten sich von Gruppe zu Gruppe ändern. Es sind also methodische Beurteilungskriterien, die nur als Anregungen und nicht als geschlossenes Prinzip zu werten sind.

Kriterien zur Beurteilung und Erarbeitung von Arrangements der Populärmusik im Unterricht

Grundsätze

1. Stilistische Echtheit der Arrangements
2. Stilistische Bearbeitung

Notation

1. Kombiniertes Verfahren aus Einzelstimmen und Partiturschreibweise
2. Vokalstimmen als melodischer Anhalt
3. Abstimmen der Vokalstimmen auf den Tonumfang der Jugendstimmen
4. Die Wahl der Tonarten entscheidet über die Spielbarkeit im Unterricht
5. Darstellung der Baßstimmen im Violin- oder Baßschlüssel
6. Die Notation muß Freiräume zur Improvisation bieten

Form

1. Formverläufe müssen überschaubar sein
2. Playbacks müssen den Formverläufen entsprechen

Besetzung der Stimmen

1. Die Anzahl der Instrumentalstimmen darf nicht bindend sein
2. Die Stimmen müssen auf den zugewiesenen Instrumenten spielbar sein
3. Die Zuordnung der Instrumente zu den Stimmen muß 'artgerecht' sein
4. Alternative Besetzungen erhöhen die Spielbarkeit im Unterricht

Spieltechnische Anforderungen

1. Der Schwierigkeitsgrad der Stücke orientiert sich an den vokal- und spieltechnischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler
2. Der Schwierigkeitsgrad der Stücke orientiert sich an den vokal- und spieltechnischen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer
3. Differenzierter Schwierigkeitsgrad erhöht die Attraktivität und damit die Spielbarkeit mit einer Gruppe
4. Die (stilistische) Bewertung einzelner Instrumentengruppen darf nicht das Musizieren verhindern.

Grundsätze

1. Stilistische Echtheit der Arrangements

Es ist blauäugig zu meinen, jegliche Form musikpraktischen Tuns projiziere die entsprechende Zeitepoche in den Musikunterricht - ein E-Baß im Unterricht garantiert noch nicht die stilistische Authentizität, die vielleicht damit erhofft wird. Nicht das Instrument, sondern die Musik ist ein Beweis für den Charakter, das Eigentliche, das Spezifische bestimmter stilistischer Merkmale. Dies bedeutet, daß die einzelnen Stimmen oder Instrumentengruppen von Populärmusik-Arrangements für den Unterricht zwar unter didaktischen Gesichtspunkten reduziert, aber in ihrem musikalischen Gehalt, ihrer musikalischen Eigenart erhalten bleiben müssen.

2. Stilistische Bearbeitung

Aus den Arrangements muß deutlich werden, ob es sich um ein Arrangieren des Originals handelt, oder ob es sich durch bewußtes Bearbeiten des Originals um musikalische Adaption für den stilistischen Vergleich zwischen Original und Bearbeitung handelt.

Notation

1. Kombiniertes Verfahren aus Einzelstimmen und Partiturschreibweise

Die Vokalstimme(n) sollten als Einzelstimme separat erscheinen, versehen mit einer Harmonisierung für die Gitarrenbegleitung. Damit ist der Song unabhängig von der Begleitung zu realisieren und die Lesbarkeit wird erhöht. Die einzelnen Instrumentalstimmen können in gewohnter Partiturschreibweise erscheinen, so daß komplizierte Hinweise möglicher Einsatzfolgen der Stimmen unterbleiben. Drums und Percussion werden oftmals als eigenständige Einheit erarbeitet und können somit auch als alleinstehendes Pattern notiert sein.

2. Vokalstimmen als melodischer Anhalt

Nicht immer ist es möglich, die Melodieführung der Gesangsstimmen mit den Mitteln der traditionellen Notation zu transkribieren. Die Versmaße der einzelnen Strophen weisen in der Populärmusik nicht immer die traditionelle Regelmäßigkeit auf. Daher erscheint es oft sinnvoll, nur die erste Strophe der Melodie zu unterlegen, die Veränderungen (meist rhythmischer Art) sind dann dem Original abzuhören. Dieses Verfahren entspricht auch eher der Umgangsform mit Populärmusik von Jugendlichen.

3. Abstimmen der Vokalstimmen auf den Tonumfang der Jugendstimmen

Nicht jedes Stück der Populärmusik eignet sich, sei es auch aus noch so verschiedenen Gründen interessant, für die Behandlung im Unterricht. Teilweise ist der Tonumfang zu groß, so daß die Kinder- und Jugendstimmen Schädigungen bekommen.

4. Die Wahl der Tonarten entscheidet über die Spielbarkeit im Unterricht
Die Wahl der Tonart im Vorgang des Arrangierens hängt von folgenden Merkmalen ab:

- a) die Tonart darf nicht zu sehr vom Original abweichen, da sonst der Charakter des Stückes stark beeinflusst wird,
- b) die Veränderung der Tonart wird oft notwendig, um extreme Lagen für die Kinder- und Jugendstimmen zu umgehen,
- c) die Wahl der Tonart ist von Bedeutung, wenn bei den Instrumentalstimmen alternative Instrumente, z. B. Orff-Instrumente, angegeben werden sollen, da nicht davon ausgegangen werden kann, daß immer chromatische Instrumente in der notwendigen Zahl vorhanden sind - hier ordnet sich der 'satztechnische' bzw. 'künstlerische' Aspekt den schulpraktischen Gegebenheiten unter.

5. Darstellung der Baßstimmen im Violin- oder Baßschlüssel

Ob Baßstimmen im Violinschlüssel oder in der üblichen Darstellung im Baßschlüssel gesetzt werden, ist mehr eine grundsätzliche Frage des konkreten Unterrichts. M. E. darf das Spielen nicht verhindert werden aufgrund der Basisentscheidung: Musizieren nur mit 'normgerechter Notation', oder konkreter formuliert: 'Meine Schülerinnen und Schüler musizieren erst, wenn sie den Baßschlüssel lesen können!'

6. Die Notation muß Freiräume zur Improvisation bieten

Populärmusik entstammt der Tradition mündlicher Überlieferung. Wenn auch heute aufgrund technischer Perfektion und computergesteuerter Präsentation Vielen nicht mehr der ursprüngliche Freiraum gelassen wird, so ist gerade im Schulbereich darauf zu achten, daß spieltechnische Erfahrungen zu einem Ausdruck ganzkörperlicher Erlebnisse werden, d. h. Notation ist ein Hilfsmittel der Verständigung, das mit Leben zu füllen ist: Groove ist nicht notierbar, er ist erlebbar.

Form

1. Formverläufe müssen überschaubar sein

Der formale Ablauf popmusikalischer Stücke orientiert sich häufig am sogenannten Baukastensystem. Intro, Refrain, Strophe, Bridge, Coda, alles oft Formteile mit in sich geschlossenen harmonischen Pattern, die größtenteils mehrfach wiederholt werden, dabei dann lediglich andere Schlüsse aufweisen. Dies läßt sich bei eindeutiger Bezeichnung mit den oben genannten Begriffen oder mit der Beschriftung traditioneller Buchstabensymbolik (oder deren Kombination) in eindeutige Formschemata fassen. Bei aller übersichtlichen Formdarstellung ist darauf zu achten,

daß die entsprechende Bezeichnung innerhalb der Instrumentalbegleitung sich in der Vokalstimme wiederfindet.

2. Playbacks müssen den Formverläufen entsprechen

Zu den meisten Arrangementangeboten werden entsprechende Tonträger (heute vornehmlich CD's) mit den Originalversionen und den dazugehörigen Playbacks produziert. Ebenso ist es möglich, mit entsprechenden Sequenzerprogrammen, integriert in Keyboards oder per Computer, Playbacks von den eigenen Arrangements zu erstellen. Dabei ist darauf zu achten, daß die Arrangements z. T. von der Form her die Originale bewußt vereinfacht haben und daß die Tonart (s.o.) verändert worden ist. Das Playback muß natürlich mit dem notierten Arrangement übereinstimmen, um es im Unterricht überhaupt methodisch (als Erarbeitungs- und Hörhilfe) einzusetzen. Die vom Institut für Didaktik populärer Musik erstellten Playbacks liefern oftmals sogar die Einzelstimmen der Arrangements als Hörbeispiele.

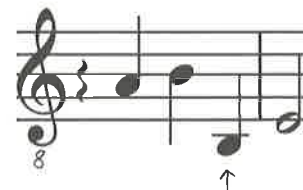
Besetzung der Stimmen

1. Die Anzahl der Instrumentalstimmen darf nicht bindend sein

Oft wird das Spielen der Arrangements im Unterricht verhindert durch ihre 'kompakte' Form. Wird eine Stimme ausgelassen, so fehlt Elementares. Solch Arrangier-technik geht an der Unterrichtsrealität vorbei. Vielmehr sollte die Anzahl der Stimmen unter dem Aspekt der klanglichen Erweiterung gesehen werden. Dabei muß eine 'Grundausstattung' der Besetzung die Basis der musikalischen Struktur liefern.

2. Die Stimmen müssen auf den zugewiesenen Instrumenten spielbar sein

Werden den einzelnen Stimmen Instrumente zugeordnet (das ist nicht immer der Fall!), so müssen diese dem entsprechenden Tonumfang gerecht werden. Auf einem Baß-Xylophon mit einer C-Skala (Grundausstattung in der Schule) können bestimmte Oktavsprünge oder Sextakorde nicht realisiert werden, z. B.:



3. Die Zuordnung der Instrumente zu den Stimmen muß 'artgerecht' sein

Bei der Zuordnung der Instrumente zu den einzelnen Stimmen ist darauf zu achten, daß sie dem Charakter entsprechen. Nicht jede Stimme ist für jedes Instrument geeignet. So sollten z. B. eher rhythmisch betonte, perkussive Harmoniestimmen für das Klavier (oder ein Keyboard mit entsprechend kurzem Sound) oder Xylophon notiert sein, dagegen eignen sich lang durchtragende Akkorde für Orgel- oder Streicherklänge auf dem Keyboard bzw. Metallophone aus dem Orff-Instrumentarium.

4. Alternative Besetzungen erhöhen die Spielbarkeit im Unterricht. Hinweise auf alternative Besetzungen der einzelnen Stimmen (entsprechend der 'artgerechten' Zuordnung, siehe 3.) haben immer die Unterrichtsrealität im Blick. Nicht jeder Musikraum ist mit einem vollständigen Rockequipment ausgestattet, trotzdem lassen sich Rocktitel mit instrumentalen Alternativen in ihrem Charakter nachspielen und nachempfinden.

Spieltechnische Anforderungen

1. Der Schwierigkeitsgrad der Stücke orientiert sich an den vokal- und spieltechnischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler

Bei der Beurteilung von Arrangements oder im Vorgang des Arrangierens ist der Blick bezüglich des Schwierigkeitsgrades abhängig von der Leistungsfähigkeit der entsprechenden Schülergruppe. Daher ist oft nicht festzulegen, für welche Klassenstufe das eine oder andere Arrangement geeignet ist. Folgende Fragen können leitend sein:

- a) Welche Erfahrungen haben die Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Musizieren?
- b) Überlagert die Musizierfreude manch schwierige Übungsphase?
- c) Welche Singerfahrungen hat die Gruppe mit Songs der Populärmusik?
- d) Welche spieltechnischen Fähigkeiten haben einzelne Schülerinnen und Schüler durch den privat erhaltenen Instrumentalunterricht?
- e) Welche (Vor)- Erfahrungen und Fertigkeiten - besonders im Bereich der Motorik - haben die Schülerinnen und Schüler mit Rhythmusinstrumenten und der Arbeit mit Rhythmuspattern?
- f) Welche Erfahrungen und Kenntnisse haben die Schülerinnen und Schüler im Bereich Tanz, hier speziell dem 'Poptanz'? Gehen die Jugendlichen in ihrer Freizeit zu Tanzveranstaltungen gleich welcher Art (Disco, Fete, Rockkonzerte)? Ist der Lerngegenstand Tanz elementarer Bestandteil des Musikunterrichts? Welche Formen des Tanzes bevorzugen die Schülerinnen und Schüler: Paartanz, traditionell durch eine Tanzschule vermittelt, paarweise freies Tanzen oder 'Solotanz'?

2. Der Schwierigkeitsgrad der Stücke orientiert sich an den vokal- und spieltechnischen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer

Auch die Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre eigenen Fähig- und Fertigkeiten bezüglich Populärmusik einschätzen lernen. Die immer noch geringen Angebote innerhalb der ersten und zweiten Ausbildungsphase zum Thema Populärmusik, die dann auch nicht immer mit der wünschenswerten Ernsthaftigkeit wahrgenommen werden - auch Studentinnen und Studenten sind in ihrer musikalischen Sozialisati-

on oftmals zu festgelegt - machen deutlich, daß die notwendigen musikalischen Selbsterfahrungen - „der Lehrende muß über eigene rockmusikalische Erfahrungen verfügen, auch wenn sie anfangs noch beschränkt sein mögen“, Schütz, bereits 1982 [!], S. 174 - den Lehrenden für die Unterrichtssituation fehlen. So kommt es dann beim Lerngegenstand Populärmusik zur „Binsenweisheit: Das, was Pädagogen privat kennen und schätzen, verwenden sie auch bevorzugt im Unterricht“ (Terhag 1991b, S. 228).

Folgende Fragen können den Musiklehrerinnen und -lehrern bei der Selbsteinschätzung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit bezüglich der Auswahl der Arrangements und der Feststellung einzelner Defizite für ihren Unterricht Hilfestellung leisten:

- a) Welche Singerfahrung hat die Lehrerin, der Lehrer mit Songs der Populärmusik?
- b) Welche Songs der Populärmusik reizen auf
 - kognitiver Ebene (zur Interpretation, zur musikalischen Analyse),
 - emotionaler Ebene (Musikgeschmack, Ausdruck persönlicher Gefühle)
 - psychomotorischer Ebene (Reiz zur Bewegung, zum Tanz)
- c) Welche spieltechnischen Fähigkeiten (z. B. Improvisation oder freie Gestaltung) haben die Lehrenden auf den ihnen vertrauten Instrumenten - z. B. Klavier oder Keyboard)
- d) Welche Erfahrungen haben die Lehrenden im Umgang mit dem notwendigen technischen Equipment, ausgehend vom Umgang mit Keyboards, über die Arbeit mit Verstärkeranlagen (Amps) bis hin zum Umgang mit Musikprogrammen für den Einsatz von Computern?.

3. Differenzierter Schwierigkeitsgrad erhöht die Attraktivität und damit die Spielbarkeit mit einer Gruppe

Innerhalb einer 'Niveaustufe' (vgl. 1.) sollten die verschiedenen Stimmen eines Arrangements differenzierte Schwierigkeitsgrade aufweisen, um sowohl den leistungsstärkeren oder erfahreneren Schülerinnen und Schülern Anreize zur Arbeit zu geben als auch den weniger Geschulten Möglichkeiten der aktiven Teilnahme zu ermöglichen. Wichtig erscheint mir dabei allerdings, daß alle Teilnehmenden eingebunden werden in den Entstehungsprozeß der Gesamtmusik, daß sich leichtere und kompliziertere Stimmen gegenseitig ergänzen, daß die Musizierenden in einen sozialen Kontext gestellt sind, der den Groove, den Drive, die Power sich entwickeln läßt. Dies ist ein Prozeß, der eingebunden ist in ganzkörperliche Erfahrungen im Umgang mit Populärmusik.

4. Die (stilistische) Bewertung einzelner Instrumentengruppen darf nicht das Musizieren verhindern

- a) Klavierparts: Ausgeschriebene Klavierparts haben einerseits den Vorteil, daß Schülerinnen und Schüler sowie Lehrer und Lehrerinnen mit geringen improvi-

satorischen Kenntnissen ein festes Begleitgerüst zur Hand haben. Allerdings erscheinen mir viele Sätze für Spieler mit geringeren Klavierkenntnissen unbrauchbar, besonders was die Notation von rhythmischen 'Besonderheiten' betrifft, mit denen die innere Dynamik der oft frei zu interpretierenden Populartitel ausgedrückt werden soll. Hier muß jeder Arrangeur und Anwender seine eigenen Schwerpunkte finden.

b) Drum- und Percussionpattern: Die Unterscheidung in Drums und Percussion ist nicht nur ein stilistisches Merkmal (Drums und Percussion prägen seit den 70er Jahren vornehmlich das klangliche Profil einer Band), sondern auch im Unterricht von methodischer Bedeutung. Nur selten finden sich ausgebildete oder autodidaktische Drummer in einer Schulklasse - ebenso läßt sich dies auf die Lehrenden übertragen -, so daß die Rhythmuspattern von mehreren unterschiedlich leistungsstarken Schülerinnen und Schülern spielbar sein müssen. Z. B. ist eine Vierteilung der Zählzeiten auf der Hi-Hat (♩♩♩♩), die im Laufe der Rockgeschichte in den Stilarten Pop, Disco und dann Funk und Latin an Bedeutung gewinnt nach meiner Erfahrung nur in äußerst günstigen schulischen Verhältnisse mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern musizierbar.

c) Baßparts: Der Baß ist sowohl in harmonischer als auch stilistischer Hinsicht von grundlegender Bedeutung. Ein Baß darf bei aller methodisch- diaktischen Reduktion auf die schulinternen Gegebenheiten nicht fehlen. Deshalb plädiere ich immer dafür, eine Baßstimme zu notieren, die auch mit einem Baßxylophon spielbar ist. Mit einem harten Schlegel erreicht man kräftige, 'knackige' Klänge.

d) Keyboardparts: Hier läßt sich besonders stark differenzieren. Von einfachen einstimmigen (ostinaten) Melodien, z. B. als Oberstimme über begleitende Baß- oder dreistimmige Harmoniemodelle, bis hin zu schwierigen solistischen Parts, z. B. innerhalb eines Zwischenspiels, sind Keyboardstimmen zu notieren, die ganz konkret auf die Spielfertigkeiten einer Schülergruppe abgestimmt werden können.

Viele der erläuterten Kriterien können auf das folgende Beispiel angewendet werden. Hat man zur Durchführung nicht genügend Spieler zur Verfügung, so sollten zunächst die mit * gekennzeichneten Stimmen besetzt werden. Die Einsatzfolge ist beliebig, allerdings empfiehlt es sich, mit dem Percussionsteil zu beginnen (sukzessiver Stimmeneinsatz).

Improvisation

von ...

Melodiesteil

Rockteil

Percussionsteil

The musical score is divided into three main sections: Melodiesteil, Rockteil, and Percussionsteil. The Melodiesteil (top) features a melody line in G major (one sharp) and 4/4 time, with a key signature of one sharp and a 4/4 time signature. The Rockteil (middle) includes a bass line in G major and 4/4 time, and a drum part with a key signature of one sharp and a 4/4 time signature. The Percussionsteil (bottom) shows a drum part with a key signature of one sharp and a 4/4 time signature. The score includes various musical notations such as notes, rests, and percussion symbols (x for drums).

Anmerkungen

1. Terhag spricht von einem „Stillhalteabkommen“ der Befürworter und Gegner der Populärmusik. Auf der einen Seite bewußtloses Erstellen von Unterrichtsmaterialien, auf der anderen Seite ein wortloses Aussitzen des Phänomens (Terhag 1991b, S. 227).
2. Die hier genannten Autoren Kemmelmeyer und Flender/Rauhe listen in ihren Überlegungen zur Populärmusik - wie andere auch - Themen auf, die bei der Behandlung von Populärmusik relevant werden können. Die von Müller genannten Artikel bedenken einen bislang wenig Bedeutung erlangten Teilbereich der Populärmusik im Unterricht: das Tanzen. Vgl. hierzu weitere Literatur im Themenheft >Tanzen< der Zeitschrift Musik und Bildung 3 (1993).
3. Vgl. zur Modifizierung und Erweiterung des Schützchen Modells die nach 1982 erschienene Literatur, besonders Niermann 1987 und Terhag 1989.
4. Ich weise in diesem Zusammenhang auf ein von mir für den Unterricht arrangiertes Stück von Chris de Burgh hin: „Last night“, in dem es um die glückliche Rückkehr von Soldaten aus dem Krieg geht, eine Frau aber nur das Bild ihres Freundes beweinen kann, „for a boy left behind in the war“, hier also eine Momentaufnahme menschlichen Miteinanders. In: Koperski (Hrsg.) 1995.
5. Hierzu R. Tischer: „Wenn in der Postmoderne jegliche ideologische Scheu aufgehört hat (anything goes), und wenn man als Verkaufs- und Werbestrategie darauf angewiesen ist, ständig neue Aufmerksamkeit mit ungewöhnlichen Auslösereizen zu wecken, dann wird auf einmal auch wieder der Zeichen- und Symbolvorrat der Religion interessant. So sehr also institutionalisierte Religion weitgehend überholt erscheint, so spannend ist es im Zeitalter des New Age und der Postmoderne, sich seinen eigenen religiösen Reim auf den Zustand der Welt zu machen.“ (Tischer 1992, S. 30).
6. Viele Merkmale der Beurteilungskriterien finden sich dann in den weiter hinten angegebenen Praxisbeispielen wieder. Vgl. auch: Koperski (Hrsg.) 1992, S.4 f und 1995, S.3; Schulmann 1986, S. 41 ff; Neumann-Schnelle 1994.

Literatur

- Bähr, Johannes: Eine aktuelle Befragung zum Mediengebrauch von Schülern. In: Musik und Bildung 7/8 (1984).
- Flender, Reinhard/Rauhe, Hermann: Popmusik. Aspekte ihrer Geschichte, Funktion, Wirkung und Ästhetik. Darmstadt 1989.
- Hartwich-Wiechell, Dörte: Pop-Musik. Analysen und Interpretationen. Köln 1974.
- Kandel, Johannes: 'The Politics of Dancing' - oder: Wie politisch ist Rock/Pop? In: Bubmann, P. (Hrsg.): Menschenfreundliche Musik. Politische, therapeutische und religiöse Aspekte des Musikerlebens, Gütersloh 1993.

- Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute. In: Schmidt, H.-Ch. (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik - Handbuch der Musikpädagogik Bd. 1, Kassel 1986.
- Koperski, Wolfgang (Hrsg.): Applaus. Pop-Oldies Bd. 1, Stuttgart 1992; Bd. 2, Stuttgart 1995.
- Küenzlen, Gottfried: Geleitwort. In: Bubmann, P./Tischer, R. (Hrsg.): Pop & Religion. Auf dem Wege zu einer neuen Volksfrömmigkeit? Stuttgart 1992.
- Lugert, Wulf Dieter/Schütz, Volker: Populäre Musik im Unterricht. Die Grünen Hefte, Oldershausen 1981ff (=Zeitschrift des Instituts für Didaktik Populärer Musik).
- Maas, Georg/Schmidt-Brunner, Wolfgang: Pop/Rock im Musikunterricht. Mainz 1988.
- Merkt, Irmgard: Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht 22 (1993).
- Müller, Renate: Ihr Körper ist ihr Instrument. Tanzen und kulturelle Identität. In: Musik und Bildung 3 (1993).
- Dies.: Rock- und Poptanz im Hamburger Lehrplan für Musik. Eine Herausforderung für die Musikpädagogik? In: Schneider, R./Schubert, L. (Hrsg.): Musikpädagogische Impulse, Kassel 1994 (= Musik im Diskurs, Bd. 10).
- Dies.: Rock- und Poptanz mit Kindern und Jugendlichen. Rocktanzspiele - Choreographien - Tanzprojekte. Regensburg 1992.
- Neumann-Schnelle: Techniken der Transkription. In: Terhag, J. (Hrsg.): Populäre Musik und Pädagogik, Oldershausen 1994.
- Niermann, Franz: Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik. Stuttgart 1987.
- Rauhe, Hermann: Popmusik und Schlager. Anthropologische Aspekte und pädagogische Perspektiven. In: Schneider, R. (Hrsg.): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung, Regensburg 1988 (= Musik im Diskurs, Bd. 4).
- Rauhe, Hermann/Reinecke, Hans-Peter & Ribke, Wilfried: Hören und Verstehen. München 1975.
- Schneider, Reinhard: Das Ohr des Körpers. Anthropologische Reflexionen. In: Ders./Schubert, L. (Hrsg.): Musikpädagogische Impulse, Kassel 1994 (= Musik im Diskurs, Bd. 10).
- Ders.: Lebenswelt - Ein neuer Fluchtpunkt der Musikpädagogik? In: Ders. (Hrsg.): Musikalische Lebenswelten, Regensburg 1989a (=Musik im Diskurs, Bd. 6).
- Ders.: Musik-Leben(s)-Welt. In: Ders. (Hrsg.): Musikalische Lebenswelten. Regensburg 1989b (=Musik im Diskurs, Bd. 6).
- Schulmann, Jürgen: Rock und Pop in der Schule. Frankfurt/M. 1986.
- Schütz, Volker: Pop- und Rockmusik im Unterricht. In: Helms, S./Hopf, H. & Valentin, E. (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1985.
- Ders.: Musik in Schwarzafrika. Oldershausen 1992.
- Ders.: Musikmachen. Versuch einer didaktischen Revision. In: Lugert, W.D./Schütz, V. (Hrsg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch, Stuttgart 1991.

- Ders.: Rockmusik - eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg 1982.
- Ders.: Thesen zur Didaktik der Rockmusik. In: Kleinen, G./Klüppelholz, W. & Lugert, W.D. (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Sekundarstufen. *Rockmusik*. Düsseldorf 1985.
- Terhag, Jürgen: Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik. Regensburg 1989.
- Ders.: (Hrsg.): Populäre Musik und Pädagogik. Grundlagen und Praxismaterialien. Oldershausen 1994.
- Ders.: Schul-Musik und Schüler-Musik. In: Lugert, W.D./Schütz, V. (Hrsg.): *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik*. Ein Fach im Umbruch, Stuttgart 1991a.
- Ders.: Vom Hit zum Hörbeispiel. Musikpädagogik und Aktualität. In: *Musik in der Schule* 4 (1991b).
- Tischer, Rolf: Postmoderner Synkretismus im Bereich der Rock- und Popmusik. In: Bubmann, P./Tischer, R. (Hrsg.): *Pop & Religion*. Auf dem Wege zu einer neuen Volksfrömmigkeit? Stuttgart 1992.
- Wicke, Peter: *Vom Umgang mit Popmusik*. Berlin 1993.