

Jost, C. (2012). *Musik, Medien und Verkörperung. Transdisziplinäre Analyse populärer Musik*. Baden-Baden: Nomos.

Jost, C. (2013). I Still Haven't Found What I'm Looking For (U2). In M. Fischer et al. (Ed.), *Songlexikon. Encyclopedia of Songs*. Abgerufen von <http://www.songlexikon.de/songs/istillhavent>, 08/2012 [revised 10/2013].

Jost, C. et al. (2013). *Computergestützte Analyse von audiovisuellen Medienprodukten*. Wiesbaden: Springer VS.

Mikos, L. (2003). *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz: UVK.

Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Rösing, H. (1993). Systematische Musikwissenschaft. Ausgewählte Beispiele zu Inhalten und Methoden eines multidisziplinären Faches. *Acta Musicologica*, 65(1), 51-73.

Sandberg, J. & Dall'Alba, G. (2009). Returning to Practice Anew: A Life-World Perspective. *Organization Studies*, 30(12), 1349-1368.

Terhag, J. (1989). *Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik*. Regensburg: Bosse.

Terhag, J. (2010). Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (S. 10-26). Oldershausen: Lugert Verlag.

Tobler, J. & Heslam, D. (Ed.). (1990). *The NME Rock'n'Roll Years*. London: Hamlyn.

Toynbee, J. (2000). *Making Popular Music. Musicians, Creativity and Institutions*. London: Arnold.

Wicke, P. (2010). Mediale Konzeptualisierungen von Klang in der Musik. Von der simulierten Aufführung zum simulierten Klang. *MusikTheorie. Zeitschrift für Musikwissenschaft*, 24(4), 349-363.

Willis, P. E. (1978). *Profane Culture*. Routledge: London.

Wulff, H. J. (1999). *Darstellen und Mitteilen: Elemente der Pragmasemiotik des Films*. Tübingen: Narr.

„What's that Sound?“

Sound als didaktische Herausforderung der populären Musik

Jan-Peter Herbst

Abstract

Since the introduction of electrical recording, reproducing and transmitting popular music in the early 20th century, sound by means of any technologically mediated music has become a central concept in terms of production aesthetics, and the way music is perceived. By the time media technology found its way into the classroom, sound posed wide challenges for the musical education. This paper aims at raising awareness for the still persistent didactic challenges and potential opportunities of sound in the educational areas of ear training, analysis, musical practice, and sound design. A discourse analysis of music pedagogical writings on the emerging didactics of popular music will demonstrate the challenges of sound for the music classroom since the late 1960s. Two empirical studies of educational journals and schoolbooks follow, further illustrating the presence of sound in lesson material and educational approaches.

Einleitung

Sound avancierte in der Geschichte der populären Musik seit ihrer Elektrifizierung zu einem musikalisch-ästhetischen Leitbegriff mit weitreichenden Auswirkungen auf die Produktion von Musik, ihre mediale Distribution, sowie auf die Entwicklung musikalischer Genres und ihre Rezeption. Infolgedessen stellte Sound auch die Musikpädagogik spätestens seit dem Einzug der „technischen Mittler“ und der wahrnehmungsbeeinflussenden Produktionsmittel mit dem Aufkommen von Keyboards und Drumcomputern und der umfassenden Digitalisierung vor weitreichende Herausforderungen in den etablierten Bereichen Hörerziehung, Analyse und Musikpraxis und, als neu entstandenen Bereich, der Soundgestaltung.

Im Folgenden sei Sound vereinfachend definiert als technologisch transformierter, vermittelter, kulturalisierter und alle musikalischen Erscheinungen umfassender Klang (Herbst, 2014, S. 21). Als grundlegende Unterscheidung zum Klang gilt, dass Sound eine technische Transformation des natürlichen Klangs durch Verstärkung oder Aufzeichnung erfordert. Hierdurch liegt in Sound ein großes Gestaltungspotenzial, was zu seiner

Attraktivität beiträgt (Rösing, 1996, S. 158). Der Umgang mit Sound als Merkmal von Lebensgefühl und Zeitgeist, Mittel der Gesellschaftskritik, Identifikation oder Distinktion und wichtiges Kriterium ästhetischen sowie emotionalen Erlebens machen einen besonderen subjektiven und pädagogischen Wert von Sound aus. Er übersteigt den natürlichen Klang, erlaubt die Beschreibung und Erklärung musikalischer Phänomene und führt damit zu einer Erweiterung der traditionellen musikwissenschaftlichen Betrachtung. Mittels Sound können kulturwissenschaftliche oder ethnologische Themenbereiche in den Musikunterricht integriert werden. Gleichermaßen ist das popmusikalische Musizieren ohne Sounderzeugung undenkbar. Die Faszination der Popmusik ist maßgeblich durch ihren Sound begründet; als Beispiele dienen die psychedelischen Sounds des 1970er-Jahre Rocks, die hypnotischen Sounds des Dub, die kraftvollen Sounds des Metal, die atmosphärischen Sounds von House oder die synthetischen Sounds vieler moderner Popmusikproduktionen. All dies sind Aspekte, die eine Didaktik populärer Musik elementar betreffen.

Das Ziel dieses Beitrags soll es sein, die „Klanglichkeit“ populärer Musikstile in ein kritisches musikpädagogisch-didaktisches Bewusstsein zu rücken und damit anzuregen, Sound vermehrt zu einem Bestandteil musikdidaktischer Theorie und Praxis zu machen. Dazu nähert sich der Beitrag dem Phänomen mit zwei methodischen Zugängen. Anhand einer Diskursanalyse musikpädagogischer Schriften seit Ende der 1960er-Jahre hinsichtlich der Inhalte, Methoden und Zielsetzungen wird zuerst ein Zeitverlauf der didaktischen Herausforderungen und Chancen von Sound aufgezeigt. Davon ausgehend lassen sich drei Phasen feststellen (Herbst, 2014, S. 175-198), die im Folgenden genauer betrachtet werden:

- Reaktionen auf technische Mittler in den 1960er-Jahren, welche zu den großen musikdidaktischen Konzeptionen der 1960er- und '70er-Jahre geführt haben. Der Beginn einer *Hörerziehung* betrifft erstmals pädagogisch-didaktische Aspekte des Sounds der populären Musik.
- Allgemeine Handlungsorientierung und ein musizierender Zugang einer sich entwickelnden Didaktik populärer Musik ab den 1980er-Jahren. Es kommt zu einer *Ausdifferenzierung der didaktischen Handlungsoptionen* mit Sound, die im Wesentlichen bis heute besteht.
- *Pluralismus der didaktischen Positionen* und Unterteilung in kleine Teilbereiche didaktischer Themenfelder seit Mitte der 1990er-Jahre.

Sound gerät weitgehend aus dem pädagogischen Bewusstsein und ordnet sich anderen Themengebieten der populären Musik unter.

Daran schließen zwei empirische Studien ausgewählter musikpädagogischer Fachzeitschriften und Schulbücher an, um einen genaueren Blick auf die mögliche Unterrichtspraxis zu werfen. Abschließend werden die Ergebnisse verglichen und der Versuch einer gegenwärtigen Bestimmung von Sound in musikpädagogischer Theorie und Praxis gewagt.

Sound als Teil der Hörerziehung

Die musikpädagogische Aufmerksamkeit gegenüber Sound fällt mit dem massenhaften Aufkommen von technischen Wiedergabemedien zusammen, die den Startschuss für die musikdidaktischen Konzeptionen Ende der 1960er-Jahre bilden. Die Verfügbarkeit von Schallplatten und Radiogeräten macht eine Diskussion über ihre Folgen erforderlich. Die Musikpädagogik ist konfrontiert mit einer Jugendkultur, die sich nicht nur mit ihren Lebensvorstellungen von den Erwachsenen abgrenzt, sondern auch vollkommen andere Rezeptionsgewohnheiten von medial vermittelter Musik pflegt. Musik wird zum stets verfügbaren Kulturgut und Begleiter in allen Phasen der jugendlichen Lebenswelt. Daraus entsteht die musikpädagogische Herausforderung, wie mit der Musik als Gebrauchsgegenstand umzugehen sei und weiterhin, welche Folgen der technisch erzeugte „Klang“ für die Hörerin oder den Hörer habe.

Die didaktischen Konzeptionen von Michael Alt (1968), Heinz Antholz (1970) und Dankmar Venus (1969) markieren einen Wechsel vom Singen und Musizieren zu einem Hören technisch vermittelter Musik, um den „Realbedingungen“ (Alt, 1968) bzw. den soziokulturellen Veränderungen (Antholz, 1970) gerecht zu werden. Die vorher dominierende Praxis des Singens und Musizierens verliert zunehmend ihre Relevanz und hat in den Konzeptionen um 1970 kaum noch einen Stellenwert. Neue Herausforderungen entstehen durch die Allgegenwart von Musik, die neue musikbezogene Verhaltens- und Hörweisen verlangt. Technisch vermitteltes Hören wird zur kategorialen Dimension des Musikunterrichts und die systematische Schulung des Hörens als Herausforderung der phonographischen und soziokulturellen Entwicklung wird ein eigener, Anfang der 1970er-Jahre sogar der bedeutendste Unterrichtsbereich. Sound wird in Erweiterung höranalytischer und psychologischer Themenbereiche zu einem Element der Hörerziehung mit deutlichen Spuren in Lehrwerken

und Handbüchern. So schreibt Werner Breckoff 1975 im *Neuen Handbuch der Schulmusik* über Hörerziehung:

„Aber auch solche Hörerfahrungen werden hier transparent gemacht, die normalerweise zwar auf den Hörer einwirken, ihm aber nur selten bewußt sind: ‚Verhallung – Playback – Steigerungstechnik – akustische Großaufnahme – Ausblendtechnik‘. Damit ist der Bezugsrahmen ‚Hörerziehung‘ um etliche Dimensionen erweitert. [...] Damit wird Hörerziehung und Musikunterricht generell zugleich zu einem Instrument der ‚Bewusstseinsförderung‘ und leistet einen Beitrag als Gegengewicht zur ästhetischen Verklärung mancher Bereiche des Musikverhaltens“ (Breckoff, 1975, S. 136f).

In der Popmusik dürfe sich Hörerziehung nicht auf strukturelle Aspekte beschränken, sondern sie müsse alle klanglichen Elemente berücksichtigen. Somit erklärt Breckoff (1975, S. 137) die Musikelektronik zum „Grenzgebiet der Hörerziehung“. Auch Hans-Peter Reinecke (1968) stellt positive Auswirkungen fest. Er nimmt an, dass das „akustische Differenzierungsvermögen“ besser ausgebildet sei, weil die jugendlichen Hörerinnen und Hörer vielen musikalischen Reizen ausgesetzt seien (S. 63).

Trotzdem überwiegen die Sorgen hinsichtlich des elektronisch erzeugten Sounds. Entsprechend widmet sich die 7. Bundesschulmusikwoche 1968 dem Einfluss der technischen Mittel auf die Musikerziehung jener Zeit (Kraus, 1968). Die Ziele im Umgang mit Sound sind:

- Eine Reflexion der Wirkungs- und Funktionsweisen der Soundwahrnehmung bei den Lernenden bewirken (Rauhe, 1968, 1972a).
- Durch Vermittlung von Wissen über die Soundherstellung einen stärker kognitiven Zugang und ein differenzierteres Hören von Musik erreichen (Blaukopf, 1968; Rauhe, 1972b).
- Die Verführungskraft technisch vermittelter Musik mit ihrer tontechnischen Manipulation durch Mikrofonierung, Lautstärkeveränderung, Verhallung und Frequenzveränderung für die Lernenden durchschaubar machen (Blaukopf, 1968; Sønstevold & Blaukopf, 1968).
- Durch Aufklärung über die manipulativen Produktionsverfahren Desinteresse an Musik mit aufmerksamkeitsregendem Sound – insbesondere des Schlagers – erreichen (Blaukopf, 1968; Sønstevold & Blaukopf, 1968; Antholz, 1970; Rauhe, 1974; Dopheide, 1978).

Im Hinblick auf eine soundbezogene Didaktik populärer Musik bringt die Beschäftigung mit den technischen Mitteln erste Impulse. Sound wird

erstmalig Bestandteil einer Hörerziehung. Da Sound im Interesse der jugendlichen Hörerinnen und Hörer einen hohen Stellenwert einnimmt, kann er aus ihrer Lebenswirklichkeit nicht mehr ausgeklammert werden. Steht zunächst vielfach noch eine bewahrende Intention hinter der Beschäftigung mit Sound, sind insbesondere die Ansätze von Kurt Blaukopf (1968) und Hermann Rauhe (1968, 1974) erste emanzipatorische Versuche, der populären Musik mit ihren Sounds gerecht zu werden. Es gilt vor allem, eine Reflexion der Wirkungs- und Funktionsweisen der Soundwahrnehmung bei den Schülerinnen und Schülern anzuregen und ihnen durch Kennenlernen von Methoden der Soundherstellung einen stärker kognitiven Zugang zur populären Musik zu ermöglichen.

Sound in der Entstehung einer Didaktik populärer Musik

In den 1970er- und ‘80er-Jahren erweitern sich in der Entstehung und Entwicklung einer Didaktik populärer Musik die inhaltlichen und methodischen Aspekte um Sound. Die Hörerziehung als dominierende Methode differenziert sich in vier Schwerpunktbereiche des Musikunterrichts aus, die bis heute bestehen: 1. Wissen, 2. Hören, Interpretieren und Erleben, 3. Spielen und 4. Gestalten.

Musikwissenschaftliche Grundlegung

Die durch u. a. Hermann Rauhe und Kurt Blaukopf angestoßene Diskussion um den verführerischen „Klang“ der populären Musik führt Mitte der 1970er-Jahre zu einer differenzierteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sound. Es besteht Einigkeit, dass seine Bedeutung aufgrund seiner jugendlichen Anziehungskraft genauer betrachtet werden müsse. Nur auf Grundlage der Funktions- und Wirkungsweisen könnten pädagogische Konsequenzen gezogen werden. Daher ist es ein Bestreben, Sound wissenschaftlich zu untersuchen, um anschließend reagieren zu können. Dörte Hartwich-Wiechell stellt vor diesem Hintergrund 1974 die besondere Bedeutung des Sounds heraus und trägt wesentlich zu seiner Erforschung bei. In ihren Analysen betrachtet sie die Aufnahmetechnik und Aspekte des Sounds gleichwertig neben Text, Melodik, Harmonik, Satztechnik, Form und Rhythmik. Sie analysiert Sound hinsichtlich seiner Aussagekraft, seiner musikalischen Funktion und seiner Wirkung.

Eine allgemeine Überlegung ist es, dieses Wissen über Sound an Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Dabei reichen die Intentionen von Aufklärung bis hin zu einem ernstgemeinten Interesse, sich an der Lebens-

welt der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. 1975 bedenkt Hartwich-Wiechell daher die pädagogischen Konsequenzen des Sounds. Als adäquates Mittel, die Wirkungsweise bewusst zu machen, sieht sie das Erfassen der Zusammenhänge von Produktionstechnik und Soundwirkung. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, die Wirkungen aller Komponenten zu erkennen. Dies könne durch ein Verstehen von Sound gelingen, das durch Wissen über Verhallung, gestaffelte Raumklänge, Panoramagestaltung, Frequenzmanipulation, Mehrspur- sowie Playbackverfahren und Effekte zu erreichen sei. Ein Ziel sei es, durch die Reproduktion die Intention der Produzierenden und vermittelte Identifikationsmuster zu erkennen (Hartwich-Wiechell, 1975, S. 153ff). Werner Hahn empfiehlt zum Aufbau einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit die Kombination von soundeinschließender Hörerziehung mit Wissensvermittlung über Aufnahmeverfahren (Hahn, 1975, S. 229ff). Sein Ziel ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, die Musikstruktur von dem erklingenden Sound zu trennen, um darüber hinaus die manipulativen Verfahren aufzudecken und eine begründete Bewertung der Musik zu erreichen. Dazu sei es erforderlich, die Sounds zu erkennen, ihre Qualität einzuschätzen und hinsichtlich ihrer Wirkung zu reflektieren.

Neuaustrichtung der Hörerziehung

In der Entwicklung einer Didaktik populärer Musik in den 1980er-Jahren verändert sich die hörerzieherische Zielsetzung. Wulf Dieter Lugert (1975, S. 50) setzt sich für eine Erweiterung der Hörweisen ein, um verschiedenen Funktionen des Musikhörens gerecht zu werden. Im Sinne einer Schülerorientierung (Schütz, 1982; Niermann, 1987) findet eine Abkehr vom Leitgedanken des angemessenen Hörens statt. Dieser paradigmatische Wandel ist die Voraussetzung, Sound als selbstbezüglichen Inhalt didaktisch zu nutzen, Wissen über Musik und Erfahrungen der soundausgelösten Wirkungen zu reflektieren und die ästhetischen Wertekriterien der Jugendlichen stärker zu berücksichtigen. Zunächst gelangt ein technologisch geprägter hörerzieherischer Aspekt ins Zentrum. Grundlegend dafür ist die Feststellung, dass die Lernenden keine Kenntnisse über die Produktionsbedingungen der populären Musik besitzen, obwohl diese das Soundbild der Zeit prägen. Die alltägliche Hörerfahrung sei eine „musiktechnologische“, auch wenn kein Bewusstsein dafür bestünde (Jerrentrup & Terhag, 1987, S. 108). Um aber ein Bewusstsein für die Gestalt moderner Popmusik zu entwickeln und sich ihrer Wirkung bewusst zu werden, soll erfahren werden, wie ihr Sound entsteht (Quast,

1988, S. 26). Dazu sei es notwendig, sounderzeugende Geräte, wie z. B. den Drumcomputer, sowie ihre Funktionsweisen an ausgewählten Beispielen kennenzulernen und dazu kritisch Stellung zu nehmen (Quast, 1988, S. 26). Ziel sei es einerseits, eine apparative Kompetenz zu erwerben, andererseits aber auch, die Gefahren solcher Produktionstechniken einschätzen und benennen zu können (Luttmann, 1986, S. 17).

Spielpraxis

Im Zuge der Handlungsorientierung wird die Musikpraxis ein eigener Unterrichtsbereich (Lugert, 1975; Schütz, 1982; Niermann, 1987), doch die Soundproduktion stellt das Musizieren vor zahlreiche Herausforderungen. In den aufkommenden Diskursen der 1980er-Jahre werden die klanglichen Unzulänglichkeiten als Problem des Musizierens identifiziert. Jürgen Terhag sieht in seiner These der „Un-Unterrichtbarkeit“ von populärer Musik u. a. die apparativen Bedingungen als Grund für das Zustandekommen klanglich unbefriedigenden „Schulpops“. Dieser erhebe nicht den „Professionalitätsanspruch“ eines differenzierten Sounds, der sich als Beurteilungskriterium durchgesetzt habe (Terhag, 1987, S. 437). Insbesondere über den Einsatz von Keyboards und Synthesizern, deren Klangbild die Musik der Zeit maßgeblich prägen, entstehen große Diskussionen. Übereinstimmend wird die Soundqualität der erschwinglichen Geräte als unbefriedigend deklariert. Schulübliche Instrumente hätten „einen Touch von primitiver oder unmusikalischer Ton- bzw. Klanggestaltung („Plastik-Sound“)“ (Jerrentrup & Terhag, 1987, S. 109). Dieserart herrschen allgemeine Bedenken, das Musizieren zu sehr auf elektronische Tasteninstrumente zu begrenzen (Lugert, 1986).

Als weitere Herausforderungen werden kaum ausreichende musikpraktische Erfahrungen mit Popmusik (Schütz, 1982, S. 174) und mangelnde Technikkompetenzen der Lehrkräfte für die authentische Umsetzung popmusikalischer Stile erkannt. Deshalb wird die Spielpraxis häufig auf „Didaktisierbares“ reduziert. Da reproduzierbarer Sound ein unlösbares Problem zu sein scheint, erfolgt eine einseitige Fokussierung auf Rhythmik, Groove und Körpererfahrung. Das äußert sich in wenig authentischem Musizieren, in welchem technologische Aspekte weitgehend vermieden werden. „Durch diese Pädagogisierung wird im negativen Fall die Herausforderung durch elektronisch-technische Neuerungen auf das ‚handliche‘ Playback zum Mitspielen beschränkt; Neue Musik wird zum nahezu beliebigen ‚Drauflosklöppeln‘, populäre Musik zum nicht mehr

authentischen ‚Schulpop‘ usw.“ (Terhag, 1989, S. 100). Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass Rhythmus keine technischen Gerätschaften benötigt und der Didaktik besser zugänglich ist als der abstrakte und von Technik abhängige Sound.

Erste und bis heute verfolgte Lösungsansätze des „Soundproblems“ sind *Playbacks*. Ein neuartiges Konzept stellen Rolf Wehmeier und Karl-Jürgen Kemmelmeier 1982 mit dem Werk *Pop sound aktuell. Playbacks, Partituren, Hintergründe* vor. Ausgehend von der Beobachtung, dass der originale Sound unmöglich in der schulischen Musikpraxis erreicht werden könne, produzieren sie Playbacks für den Unterricht. Das Problem, spieltechnisch den originalen Sound zu erreichen, identifizieren die Autoren in der Rhythmusgruppe als wichtigste Grundlage für den authentischen Sound (S. 90). Die vorgeschlagenen Handlungen beschränken sich nicht auf das Singen, sondern es findet eine Verknüpfung mit weiteren Inhalten wie Harmonielehre statt.

Soundgestaltung

In den 1980er-Jahren entsteht ein vollständig neuer Unterrichtsbereich durch elektronische Musikinstrumente und den Computer, welche die direkte Arbeit am Sound erlauben. Damit reagieren Didaktiker auf die Einsicht, dass im Sound ein wesentlicher Bestandteil der Kreativität und Ästhetik der populären Musik zu finden sei (Jerrentrup, 1997, S. 290). Die neuen Handlungsformen verknüpfen Hören und eigenes musikalisches Handeln zu einem zuvor nicht existenten Bereich. Die synthesizerorientierte Popmusik erfordert in der Spielpraxis die Programmierung der Synthesizer und Keyboards. So wird im Klassenmusizieren aus der pragmatischen Notwendigkeit ein unterrichtliches Thema, in welchem das Experimentieren mit Soundparametern und ihren Wirkungen das Soundbewusstsein schult. Doch dieser gestalterische Bereich fällt größtenteils dem Preset-Keyboard zum Opfer (Terhag, 1989, S. 100).

Ein heute wichtiges Standbein des pädagogischen Umgangs mit Sound entsteht durch Überlegungen zur Computertechnologie ab Mitte der 1980er-Jahre. Musikpädagogen wie Wolfgang Martin Stroh, Niels Knolle und Bernd Enders sehen ein besonderes didaktisches Potential in der Erzeugung verschiedenster Sounds abseits der Beschränkungen von Keyboards und Synthesizern (Stroh, 1986, S. 24; Stroh, 1987). Als Befürworter der didaktischen Möglichkeiten der digitalen Medien benennt Bernd Enders (1990, S. 43) diese als „entscheidende Grundlage für die adäquate

Beurteilung oder Erklärung popmusikalischer Zusammenhänge“. Folglich sei eine technologische Mündigkeit erforderlich, die aus eigenen gestalterischen Handlungen erwachse.

Auf die verschiedensten unterrichtlichen Ziele der Soundgestaltung weisen Enders und Knolle (1990, S. 268f) hin. Diese bestehen im Ausleben der kreativen musikalischen Fähigkeiten abseits von Instrumentenkenntnissen, in der Erzeugung elektronischer Klänge und der dadurch erzielten Schärfung der musikalisch-sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber soundästhetischer Qualitäten der Popmusik. Im handlungsaktiven Kennenlernen der technischen Erscheinungsform der Musik soll der technologische Fortschritt kritisch reflektiert und schließlich begründete Wertmaßstäbe und Kriterien von populärer Musik im Musikhören und -machen entwickelt werden. Die Soundgestaltung mittels Computertechnologie ist weiterhin der Versuch, die Unzulänglichkeiten des „echten“ Musizierens zu kompensieren und ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, die mit traditionellen Instrumenten nicht zu erreichen sind.

Entwicklung seit den 1990er-Jahren

In den didaktischen Diskursen ab den 1970er-Jahren ist Sound implizit allgegenwärtig. Die vorgestellte Entwicklung zeigt jedoch, dass die Herausforderungen kaum lösbar waren und weitere Probleme hinzukamen. Seit den 1990er-Jahren haben sich die Inhalte im Kontext populärer Musik massiv erweitert und umfassen neben geschichtlichen und stilistischen Aspekten nunmehr auch Musikerpersönlichkeiten, Image und Inszenierung, Werbung, Protest, Rechtsextremismus, Musikvideos und Multimedia oder Tanz. An Stelle umfassender Konzeptionen sind Partialdidaktiken zu speziellen Themen getreten. Die Ausdifferenzierung der popmusikalischen Themenfelder täuscht allerdings nicht darüber hinweg, dass Impulse in Richtung einer soundorientierten Didaktik populärer Musik zunehmend stagnierten.¹ Sound wechselte von einem erzieherischen Problem im Schlager und Beat zu einer der Popmusik anhaftenden Herausforderung der 1980er- und '90er-Jahre in den Bereichen Wissen, Spielpraxis und Hörerziehung. Neue didaktische Möglichkeiten sind durch die Fortschritte in der Computertechnologie und umfangreicheren Soundoptionen moderner Sequenzer entstanden. Allerdings stehen in den diesbe-

¹ Ausnahmen sind eine von Harald Schwarz veröffentlichte Dissertation im Jahr 2002 und mehrere Aufsätze aus 1991, 2000 und 2001.

züglichen Diskursen eher Fragen der Benutzbarkeit (Ahlers, 2009), Kompositionsprinzipien, Hörspielproduktionen (Fröhlich, 2012) oder der Visualisierung von Musik sowie der Funktion als Lernhilfe (Auerswald, 2000; Fröhlich, 2012) im Vordergrund. Dagegen ist noch kaum erschlossen, wie Soundproduktionsweisen im praktischen Handeln didaktisch genutzt werden können. Methodisch haben sich seit den Anfängen der Popmusikdidaktik zwar neue Möglichkeiten erschlossen, der Blick in Fachzeitschriften und Schriftenreihen musikpädagogischer Verbände verdeutlicht allerdings, dass populäre Musik immer noch vorwiegend musikpraktisch vermittelt wird. Der Fokus liegt dabei auf Rhythmus, der Herausforderung Sound wird meistens ausgewichen. Insofern ist der Kritik Jürgen Terhags (2010, S. 19f) beizupflichten, dass „die Musikpädagogik bis in die jüngste Zeit in der *theoretischen* Arbeit [...] kaum einen Schritt weiter gekommen“ ist und die Auseinandersetzung „meist ausschließlich auf der musikpraktischen Ebene und damit zu wenig reflektiert, begründet und sachangemessen“ geschieht. Gilt dies für populäre Musik im Gesamten, gilt dies umso mehr für ihren Sound.

Empirische Studien zum deutschsprachigen Unterrichtsmaterial

Angesichts der vorgestellten Entwicklungen in der wissenschaftlichen Musikpädagogik ist eine entsprechende Reaktion in praxisnaher Literatur wie Schulbücher und Fachzeitschriften zur Didaktik (populärer) Musik zu erwarten. Zwei Studien des Verfassers (Herbst, 2014) untersuchten erstmals dieses Unterrichtsmaterial hinsichtlich der Inhalte, Methoden und Zielsetzungen um Sound. Methodisch wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring plus quantitativer Auswertung mit dem Ziel der Exploration vorgenommen. In beiden Studien erfolgte die Kategorienbildung induktiv.

Musikpädagogische Fachzeitschriften

Die Stichprobe der Zeitschriftenanalyse (Herbst, 2014, S. 202-223) umfasste 1323 Artikel der Zeitschriften *Praxis des Musikunterrichts* (307 Artikel), *Musik & Unterricht* (370 Artikel) und *Musik & Bildung* (646 Artikel) im Zeitraum von Januar 2000 bis Dezember 2012. Zusätzlich wurde das *AfS Magazin* untersucht, jedoch enthielt kein Artikel einen Soundbezug. Nicht berücksichtigt wurden Zeitschriften für die Grundschule, nicht durchgängig im Erhebungszeitraum veröffentlichte Zeitschriften und Online-Publikationen. Die Selektionskriterien schlossen

reine Technikartikel ohne Bezug zu Sound, falsche Terminologie oder nicht popmusikbezogene Themen aus. Dahingegen wurden Artikel berücksichtigt, die in den Informationen für Musikpädagogen Sound thematisierten, jedoch nicht in den Arbeitsaufträgen oder -materialien für die Lernenden zu finden sind. Hinsichtlich der Analyseeinheiten wurden nur Textstellen mit einer Mindestlänge eines Satzes als relevant erachtet.

Das gemäß der Kriterien gefilterte Material wurde auf 70 Artikel reduziert, von dem 46% aus der *Musik & Unterricht*, 41% aus der *Praxis des Musikunterrichts* und – trotz doppelter Artikelanzahl – lediglich 13% aus der *Musik & Bildung* stammen. Bereits der geringe quantitative Stellenwert von 5,3% der Stichprobe bei großzügigen Selektionskriterien legt die Vermutung nahe, dass Sound wenig Beachtung geschenkt wird. In der Stichprobe gibt es mit einem Themenheft zu Sound (*Musik & Unterricht* 86 / 2007) nur ein Heft, das sich dezidiert mit Sound im Hinblick auf Definition und Analysemethodik (Pfleiderer, 2007) und als Träger von Bedeutungen (Bielefeld, 2007) befasst. Auch hinsichtlich der Autoren zeigt sich eine klare Tendenz. Ein Großteil mit 61% der soundberücksichtigenden Artikel stammt von sieben Autoren (21% der Autoren der Stichprobe). Ein besonders hoher Anteil fällt mit Dirk Zuther (11 Artikel), Michael Ahlers (9 Artikel) und Markus Galla (8 Artikel) auf Autoren, die über professionelle Erfahrungen im Bereich der Musikproduktion verfügen. So verdichtet sich der Eindruck, dass Sound bei den untersuchten Autoren nur einen geringen Stellenwert einnimmt und die Thematisierung überwiegend von soundaffinen Autoren erfolgt.

Im Prozess der Kategorienbildung wurde zwischen konkreten didaktischen Darstellungen in Form von Arbeitsblättern oder Arbeitsanregungen für die Lernenden und den Ausführungen für Lehrkräfte in Form von Grundlagenartikeln oder Musikanalysen zu den thematisierten Stücken unterschieden. Das Kategoriensystem für die Lehrkräfte ist in drei übergeordnete Bereiche aufgeteilt: Popmusikgeschichte, Songanalysen und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sound. Den größten Anteil nehmen mit 64% *stilistische und produktionsbezogene Aspekte in der Popmusikgeschichte* ein. Darunter fallen mit 23% stilprägende Merkmale des Sounds in Form von Effekten oder Frequenzverteilungen, Spiel- und Produktionstechniken mit charakteristischen Sounds und Interpretationen von Soundästhetik. Auch Produzenten, Studios und Labels mit einem eigenständigen Sound wie Phil Spector, Brian Eno, Trevor Horn oder das Motown-Label (15%) sowie Musiker mit innovativen Sounds (15%) sind

Teil der Auseinandersetzung. Einen weiteren Bereich in der Popmusikgeschichte nehmen mit 11% Musikproduktionstechniken wie Overdubs oder moderne Formen der Soundbearbeitung ein, um Entstehungsprozesse bedeutender Werke oder Kompositionsprinzipien zu verdeutlichen. Die zweite übergeordnete Kategorie mit 19% aller Textstellen für Lehrkräfte beinhaltet die *Funktion von Einzelsounds im Arrangement* und bezieht sich nur auf Artikelformen, die Lieder für die musikpädagogische Praxis aufbereiten. Die meisten Items dieses Clusters beschreiben Instrumentensounds als Teil des Arrangements und des Gesamtsounds (13%). Der Umfang der Beschreibung variiert deutlich von Minimalbeschreibungen eines Keyboardsounds bis zu aufwendigen Analysen einsetzender Instrumente im Arrangement und deren Wirkung. Zusätzlich werden Effekte (6%), häufig bezogen auf die räumliche Inszenierung, thematisiert. Die *wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sound* als dritte Hauptkategorie nimmt mit 17% aller Nennungen den geringsten Teil ein. Diese stammen vor allem aus dem einzigen Themenheft zum Sound (*Musik & Unterricht* 86). Darunter fallen mit 11% Interpretationen von Sound und seinen Bedeutungen, z. B. von Einzel- oder Gesamtsounds für die populäre Musik, der Stimmklang als Träger von Bedeutungen, Sound-Text-Bezüge oder die Wechselwirkung von Sound und Musikindustrie im Kontext von Coverversionen oder Remixes. Analysemethoden (5%) und Definitionen (1%) sind nur im einzigen Grundlagenartikel (Pfleiderer, 2007) zu finden.

Im Kategoriensystem Didaktik zeigen sich zum Teil deutliche Parallelen. So findet mit einer Verteilung von 50% der Textstellen auf die Hauptkategorie Popmusikgeschichte ebenfalls eine Konzentration auf diesen Bereich statt. Die zwei weiteren Hauptkategorien sind das aktive Soundgestalten mit einem Sequenzer (35%) und die musikpraktische Berücksichtigung des Sounds (15%). In der Kategorie *Popmusikgeschichte* (50%) finden sich drei der Unterkategorien für Lehrkräfte wieder: Sound als stilprägendes Merkmal (15%), Interpretieren mit charakteristischem Sound (11%) und Produzenten, Studios und Labels (8%). Neu hinzugekommen ist der höranalytische Vergleich von Sounds und Stilen (16%). Viele Arbeitsanregungen thematisieren verschiedene Versionen eines Songs in Form von Covern, Neuinterpretationen und anderen Mix- oder Masterversionen, die zu einer differenzierten (Sound-)Wahrnehmung führen sollen. Die Beschreibung der Unterschiede betrifft den globalen Gesamtsound als auch produktionstechnische oder historische Vergleiche. Die

Höranalyse soll ein Nachvollziehen und In-Bezug-Setzen zur subjektiven Wahrnehmung im Zusammenhang mit Erfahrungen und Eindrücken ermöglichen. Im Vordergrund stehen die musikalischen Wirkungen der Soundgestaltung. Das zweite Kategoriensystem des *aktiven Soundgestaltens mit dem Sequenzer* (35%) nimmt den größten Anteil der praktischen Auseinandersetzung mit Sound ein. Einen hohen Stellenwert hat das Experimentieren mit Effekten (11%), insbesondere der Raumgestaltung. Es dient vor allem der Imitation von Produktionstechniken bekannter Produzenten wie Trevor Horn oder Phil Spector. Die Erstellung von Remixes und Mash-Ups (10%) wird als Methode gesehen, Sound kreativ zu gestalten, Musik besser verstehen zu lernen und Wirkungen zu vergleichen. Weitere gestalterische Tätigkeiten sind die Programmierung von Beats (6%) und das Experimentieren mit MIDI-Material und Synthesizer-Einstellungen (6%). Audioaufnahmen sind mit rund 2% nahezu bedeutungslos und beschränken sich auf einfache Sprachaufnahmen. Der quantitative Umfang von 15% und die Vagheit der Inhalte der dritten Hauptkategorie der *Spielpraxis* verdeutlichen entweder, wie wenig Beachtung der klanglichen Gestaltung im schulischen Musizieren beigemessen wird, oder die im historischen Rekurs dargestellten ungelösten Herausforderungen des soundbewussten Musizierens. Meist beschränken sich die Angaben auf die Auswahl von Instrumenten, seltener auf die klangliche Einstellung, z. B. eines verzerrten Gitarrensounds oder eines Streichersounds beim Keyboard (13%). Noch seltener wird die Effektdarstellung (2%) thematisiert; sie beschränkt sich zudem auf allgemeine Verweise wie das Benutzen eines Chorus-Effekts. Unabhängig von den drei didaktischen Kategorien fällt auf, dass in den mitgelieferten Arbeitsblättern selten ein Bezug zum Sound besteht, weil er nicht im Fokus der Betrachtung, sondern meist im Zusammenhang mit der Stilistik, dem Künstler oder dem Produzenten steht. Lediglich in den didaktischen Überlegungen finden sich einige Möglichkeiten, Sound im Kontext populärer Musik sinnvoll zu berücksichtigen, wobei die Umsetzung selten genauer geschildert wird; insbesondere in der Kategorie Spielpraxis. Innerhalb der 15% der didaktisch relevanten Textstellen ist keine konkrete Anweisung an die Lehrkraft oder die Schülerinnen und Schüler gegeben, welche die soundbezogene Gestaltung des Musizierens berücksichtigt.

Schulbücher und Lehrerbände

Die zweite Studie untersuchte 57 Schulbücher der Sekundarstufen I und II, entsprechende Lehrerbände und Oberstufen-Themenhefte von 1975

bis 2012 mit derselben Methode, um noch stärker die musikpraktische Beachtung des Sounds zu erfassen (Herbst, 2014, S. 223-243). Einen ersten Hinweis hinsichtlich des Stellenwerts von Sound in den jeweiligen Jahrgängen liefert die Häufigkeit von soundrelevanten Inhalten in den Schulbüchern. Liegt die durchschnittliche Anzahl von Kodierungen pro Buch noch bei 8,36 in der Unterstufe (Klasse 5 & 6), steigt sie bereits auf 19,68 in der Mittelstufe (Klasse 7 bis 10) und gar auf 48,14 in der Oberstufe (Klasse 11 bis 13) an. Diese Tendenz legt nahe, dass Sound in höheren Klassenstufen eine größere Beachtung erfährt und möglicherweise einen größeren Stellenwert erhält. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass in Oberstufen-Themenheften zur populären Musik und zur Musikproduktion mehr Raum für Sound zu erwarten ist.

Die Inhaltsanalyse unterschied zwischen Büchern der Unter-, Mittel- und Oberstufe. In allen ließen sich sieben identische Kategorien mit unterschiedlicher Relevanz und inhaltlichen Unterschieden finden. Eine herausragende Bedeutung kommt der Entwicklung einer *differenzierten Hörfähigkeit* mit 31% der durchschnittlichen Nennungen zu. Hinsichtlich der Jahrgangsstufen macht sich eine steigende Tendenz bemerkbar, sodass in der Oberstufe das analytische Hören mit 34% bereits mehr als ein Drittel aller soundrelevanten Tätigkeiten einnimmt. Die geringe Standardabweichung von 3% verdeutlicht die Wichtigkeit des Hörens während der gesamten Schulzeit in den Sekundarstufen. Den zweiten Rang nimmt, trotz einer Standardabweichung von 12%, das Thema *Musikinstrumente und Klangerzeuger* mit durchschnittlich 18% ein. Nach der Unterstufe verliert es stark an Bedeutung. Den dritten Platz belegen mit 15% *stiltypische Sounds*. Obwohl die Relevanz in höheren Jahrgängen zunimmt, überrascht die vergleichsweise geringe Relevanz, weil Sound häufig als Synonym zum Stil gesehen wird. Die hohe Standardabweichung von 11%, die vor allem der Unterstufe geschuldet ist, verzerrt das Ergebnis. Folglich sind stiltypische Sounds relevanter als der erste Eindruck vermittelt. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen der Fachzeitschriften-Studie. Mit 14% und einer geringeren Standardabweichung von 7% folgt die Kategorie *Musikproduktion und Phonographie*. Ist das Thema in der Unterstufe noch wenig relevant, gehören die Umstände, unter denen Musik erschaffen, konserviert und klanglich gestaltet werden, unweigerlich zur Behandlung von populärer Musik späterer Jahrgänge. Das *Produzieren* nimmt mit 11% den fünften Platz ein und verliert im Laufe der Schulzeit zunehmend an Bedeutung. Während es in der Unterstufe noch zu den

handlungsorientierten Standardtätigkeiten gehört, ist es in der Oberstufe kaum noch existent. Auch in der Kategorie *Spielpraxis* mit nur 9% ist diese Tendenz feststellbar. Während in der Unterstufe spielpraktische Experimente gängig sind, ist in der Mittelstufe bereits ein starker Rückgang zu verzeichnen. In den praktischen Kategorien Spielpraxis und Produktionspraxis ist festzustellen, dass eine anfänglich handlungsorientierte Herangehensweise zunehmend durch eine kognitive ersetzt wird. In der Oberstufe liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der Analyse, die Wissen und Hörerlebnisse miteinander verbindet. Mit großem Abstand nehmen *Definitionen und Reflexionen der Wirkungen oder Bedeutungen des Sounds für die populäre Musik* mit 2% den letzten Platz ein. Abgesehen von knappen Definitionen existieren kaum Sachtexte oder Aufgaben, die sich mit den Wirkungen, Bedeutungen oder dem persönlichen Gefallen von Sound auseinandersetzen.

Vergleich der Ergebnisse

Ausgehend von der historischen Diskursanalyse musikpädagogischer Schriften und den empirischen Studien zum Unterrichtsmaterial lässt sich ein genaueres Bild zur derzeitigen didaktischen Beachtung und Umsetzung von Sound zeichnen (Herbst, 2014, S. 244-246). Sound wird bislang in Analysen und Sachtexten selten als eigenständiger (kompositorischer) Parameter gesehen und kaum berücksichtigt. Seine ästhetischen Qualitäten nehmen verglichen mit strukturellen oder performativen Aspekten einen geringen Stellenwert ein, was ebenso die wenigen bzw. unspezifischen Beiträge in Fachzeitschriften und in Schulbüchern verdeutlichen. Auch wird der Zusammenhang von Sound und seinen Produktions- und Rezeptionskontexten wenig erschlossen; stattdessen bleibt die Auseinandersetzung mit Musiktechnologie oft bei einer Aufzählung soundproduzierender Gerätschaften. Die empirischen Studien zeigen, dass Sound in allen Jahrgangsstufen ein Bestandteil der Hörerziehung ist und ab der Mittelstufe innerhalb der Höranalyse einen größeren Stellenwert einnimmt. Allerdings sind die Aufgabenstellungen meistens wenig konkret, sodass seine Berücksichtigung selten erforderlich ist. Auch ist die subjektive Wirkung gegenüber einer nachvollziehenden Wissensvermittlung von geringerem Interesse. In der Spielpraxis kommt Sound weiterhin kaum Aufmerksamkeit zu. Ein soundbewusstes Musizieren ist selten, allenfalls werden Hinweise zur Instrumentenwahl oder stereotyper Einstellungen wie einen Streichersound auf dem Keyboard gegeben. Es

mangelt nach wie vor an Methoden der didaktischen Reduktion und Konzepten zur optimalen Nutzung schultypischer apparativer Ausstattung, die einen grundlegend stiltypischen Sound erwarten lassen. Der praktische Umgang mit Sound vollzieht sich stattdessen vornehmlich in der Arbeit mit Sequenzerprogrammen. Hier ist jedoch häufig eine unbestimmte Zielsetzung festzustellen, sodass die Unterrichtshandlung meist bei einem Ausprobieren verbleibt. Die weitgehende Konzentration auf MIDI-Technologie beschränkt die Musikstile überwiegend auf elektronische Musik und Hip-Hop. Folglich wird vor allem bestehendes Material gemischt, wohingegen Aufnahmen eigener Sounds und Stücke potenzielle Lernmöglichkeiten bieten können.

Trotz dieser Kritikpunkte kann konstatiert werden, dass die diskutierten musikpädagogischen Ansätze und das bestehende Unterrichtsmaterial eine reichhaltige Grundlage bieten, auf die eine moderne Didaktik populärer Musik unter stärkerer Berücksichtigung des Sounds aufbauen kann. Die Untersuchungen machen jedoch auch deutlich, dass die Musikdidaktik wenig Hilfestellung gibt, wie Sound in einen zeitgemäßen Unterricht integriert werden kann, sodass er wissenschaftlich begründet ein Bestandteil des Musikunterrichts und einer Didaktik populärer Musik ist. Sowohl in den Zeitschriftenartikeln, Schulbüchern und Lehrerbänden sowie im wissenschaftlichen Diskurs wird ersichtlich, dass heutzutage kaum eine Vorstellung darüber existiert, mit welchen Zielen Sound Unterrichtsgegenstand werden soll. Folglich wird es eine zukünftige Aufgabe der Musikdidaktik sein, sich den Herausforderungen und auch Chancen des Sounds zu stellen (vgl. dazu Herbst 2014).

Fazit und Ausblick

Obwohl die Bedeutung von Sound bereits mehr als 40 Jahre in der Musikpädagogik bekannt ist, stellt er sie immer noch vor zahlreiche Herausforderungen. Es stellt sich die Frage, weshalb Sound in den letzten fünfzehn Jahren didaktisch nur wenig Aufmerksamkeit erfahren hat, denn eine Einbeziehung erscheint aufgrund der popmusikalischen Entwicklung und des Stellenwerts des Sounddesigns dringlicher denn je.

Um der Diversität und Ästhetik heutiger Stile populärer Musik didaktisch gerecht zu werden, ist musikpädagogische Forschung unabdingbar, welche die zahlreichen aktuellen Forschungsfelder wie die Kunst der Musikproduktion im Studio und im Live-Sektor sowie musik- und kulturwis-

senschaftliche Analysen von Popmusik und Sound (vgl. Ahlers, 2013) musikdidaktisch aufbereitet und die vorgestellten Ansätze aktualisiert und erweitert. Ferner sollte der aufblühende Forschungsbereich der *Sound Studies* musikdidaktisch erschlossen werden. In diesem wird die deutschsprachige Unterscheidung von natürlichem Klang und technologischem Sound aufgehoben und die Erforschung von Klangkulturen angestrebt. Der Forschungsansatz bietet viel Potenzial für die Musikpädagogik, sei es als Erweiterung didaktischer Konzeptionen wie die Auditive Wahrnehmungserziehung oder Richard Murray Schafers hörpädagogischen Ansatz einer aufmerksamen auditiven Umweltwahrnehmung.

In der praxisnahen Musikdidaktik gibt es nach wie vor zu wenige Methoden der zielgerechten Anwendung von Sound in allen vier Unterrichtsfeldern, um der enormen Bedeutung des Sounds gerecht zu werden. Vor allem sollten die Methoden des soundbewussten Musizierens und der didaktischen Reduktion, die Möglichkeiten der Musikproduktion und Soundgestaltung sowie gehörbildnerische Methoden um Sound erweitert werden. Eine Einordnung von Sound in didaktische Theorien und vor allem empirische Studien zur Soundwahrnehmung, -verarbeitung und -präferenz stehen noch aus. Derartige Forschung ist notwendig, damit die Musikpädagogik nicht den Anschluss an die benachbarten Fachwissenschaften verliert. Gleichzeitig sind damit viele Chancen für eine zeitgemäße Didaktik populärer Musik verbunden, welche die Inhalte und Methoden sowie die Erkenntnismöglichkeiten erweitern können.

Literatur

Ahlers, M. (2009). *Schnittstellenprobleme im Musikunterricht. Fachhistorische und empirische Studien zum Einsatz und zur Ergonomie von Sequenzerprogrammen*. Augsburg: Wißner.

Ahlers, M. (2013). Anmerkungen zum Artikel: Kriterien der Analyse von Rock- und Popmusik (demonstriert an David Bowies „Space Oddity“). *Diskussion Musikpädagogik*, (59), 66-67.

Alt, M. (1968a). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.

Auerswald, S. (2000). *Der Computer im handlungsorientierten Musikunterricht. Didaktischer Stellenwert und methodische Konzeptionen*. Augsburg: Wißner.

- Bielefeldt, C. (2007). Der Mensch im Sound. Stimmklang in der populären Musik und im Gangsta-Rap. *Musik & Unterricht*, (86), 12-27.
- Blaukopf, K. (1968). Probleme der klanglichen Erfahrung der jungen Generation. In E. Kraus (Hrsg.), *Der Einfluß der technischen Mittel auf die Musikerziehung unserer Zeit. Vorträge der Siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968* (S. 46-52). Mainz: Schott.
- Breckoff, W. (1975). Fragen der Hörerziehung. In E. Valentin (Hrsg.), *Neues Handbuch der Schulmusik* (S. 129-142). Regensburg: Bosse.
- Dopheide, B. (1978). *Musikhören, Hörerziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Enders, B. (1990). Deus ex machina? Musikelektronik – eine musikpädagogische Herausforderung. *Musik & Bildung*, (1), 40-43.
- Enders, B. & Knolle, N. (1990). Der Computer im Musikraum. Didaktische und methodische Aspekte der neuen Musiktechnologien. *Musik & Bildung*, (5), 264-271.
- Fröhlich, H. (2012). *Musikalisches Handeln im schulischen Musikunterricht unter Einbeziehung digitaler Medien*. Augsburg: Wißner.
- Hahn, W. (1975). Popmusik im Unterricht. In E. Valentin (Hrsg.), *Neues Handbuch der Schulmusik* (S. 207-241). Regensburg: Bosse.
- Hartwich-Wiechell, D. (1974). *Pop-Musik: Analysen und Interpretationen*. Köln: Arno Volk.
- Hartwich-Wiechell, D. (1975). *Didaktik und Methodik der Popmusik*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Herbst, J.-P. (2014). *Netzwerk Sound. Eine didaktische Herausforderung der populären Musik*. Augsburg: Wißner.
- Jerrentrup, A. & Terhag, J. (1987). Vom Schüleralltag zur Schülerfreizeit. Möglichkeiten der praktischen Auseinandersetzung mit den neuen kulturellen und musiktechnologischen Entwicklungen (1. Teil). *Musik & Bildung*, (19), 108-115.
- Jerrentrup, A. (1997). Pop- / Rockmusik im Unterricht. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I* (S. 279-304). Kassel: Bosse.
- Krettenauer, T. (Hrsg.). (2007). Themenheft: Sound. *Musik & Unterricht*, (86).
- Kraus, E. (Hrsg.). (1968). *Der Einfluß der technischen Mittel auf die Musikerziehung unserer Zeit. Vorträge der Siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968*. Mainz: Schott.

- Lugert, W. D. (1975). *Grundriß einer neuen Musikdidaktik. Mit Unterrichtsbeispielen*. Stuttgart: Metzler.
- Lugert, W. D. (1986). Neue Technologien im Musikunterricht. *Populäre Musik im Unterricht*, (15), 2-4.
- Luttmann, P. (1986). Der Drum-Computer als Spielhilfe in der populären Musik. *Populäre Musik im Unterricht*, (15), 11-17.
- Niermann, F. (1987). *Rockmusik und Unterricht: Eigene Wege für den Alltag mit Musik*. Stuttgart: Metzler.
- Pfleiderer, M. (2007). Mehr als bloß Klang. Sound als elementare Dimension in der populären Musik: Versuch einer Begriffsbestimmung. *Musik & Unterricht*, (86), 4-11.
- Quast, R. (1988). Neue Technologien in der Popmusik – eine Unterrichtseinheit. *Populäre Musik im Unterricht*, (23), 26-32.
- Rauhe, H. (1968). Kritischer Schallplattenvergleich aus den Bereichen Folklore und Beat: Ein didaktischer Beitrag zur musikalischen Werkanalyse. In E. Kraus (Hrsg.), *Der Einfluß der technischen Mittel auf die Musikerziehung unserer Zeit. Vorträge der Siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968* (S. 176-190). Mainz: Schott.
- Rauhe, H. (1972a). Zur Funktion des Schlagers im Leben Jugendlicher und Erwachsener. In S. Helms (Hrsg.), *Schlager in Deutschland. Beiträge zur Analyse der Populärmusik und des Musikmarktes* (S. 343-356). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Rauhe, H. (1972b). Schlager in der Schule. In S. Helms (Hrsg.), *Schlager in Deutschland. Beiträge zur Analyse der Populärmusik und des Musikmarktes* (S. 357-372). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Rauhe, H. (1974). *Popularität in der Musik: Interdisziplinäre Aspekte musikalischer Kommunikation*. Karlsruhe: Braun.
- Reinecke, H.-P. (1968). Nutzen und Gefahren der elektrischen Musikübertragung für die Hörerziehung von Kindern und Jugendlichen. In E. Kraus (Hrsg.), *Der Einfluß der technischen Mittel auf die Musikerziehung unserer Zeit. Vorträge der Siebten Bundesschulmusikwoche Hannover 1968* (S. 53-64). Mainz: Schott.
- Rösing, H. (1996). Klangfarbe III.2: Sound in der Populären Musik. In F. Blume & L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. Sachteil und Personenteil in 27 Bänden* (2. Aufl., Sachteil 5, S. 152-159). Kassel: Bärenreiter.

- Schütz, V. (1982). *Rockmusik: Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer*. Oldenburg: Isensee.
- Schwarz, H. (1991). Sound in der Rockmusik. Ein Versuch der angemessenen Beschreibung für den Unterricht. *Musik & Bildung*, (6), 75-80.
- Schwarz, H. (2000). Sound in der Populären Musik als Gegenstand der Hörerziehung. In J. Terhag (Hrsg.), *Populäre Musik und Pädagogik 3* (S. 223-228). Oldershausen: Lugert.
- Schwarz, H. (2001). Erinnerung als Sound. „Strawberry Fields Forever“ von John Lennon und seine Entstehung. *Musik & Bildung*, (5), 36-41.
- Schwarz, H. (2002). *Sound und Lautsprechermusik. Ein Beitrag zu den unterrichtlichen Möglichkeiten musikalischen Hörens*. Saarbrücken: Pfau.
- Sønstevoid, G. & Blaukopf, K. (1968). *Musik der „einsamen Masse“*. Ein Beitrag zur Analyse von Schlagerschallplatten. Karlsruhe: Braun.
- Stroh, W. M. (1986). Der ‚Commodore 64‘ als preiswerter Klangsampler und Rhythmusautomat. *Populäre Musik im Unterricht*, (16), 20-24.
- Stroh, W. M. (1987). Anregungen zum Musizieren im MIDI-Verbund (Teil 2). *Populäre Musik im Unterricht*, (19), 24-27.
- Terhag, J. (1987). Populäre Musik in Schule und Unterricht. Ein Erfahrungsbericht. *Musik & Bildung*, (19), 436-441.
- Terhag, J. (1989). *Populäre Musik und Jugendkulturen – Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- Terhag, J. (2010). Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. In G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre populäre Musik in der Schule* (S. 10-26). Oldershausen: Lugert.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: Henn.
- Wehmeier, R. & Kemmelmeyer, K.-J. (1982). *Pop sound aktuell. Playbacks, Partituren, Hintergründe*. Regensburg: Bosse.

Rhapsodie in C-Dur

Prolegomena zu einer künftigen Didaktik populärer Musik

Bernhard Weber

Abstract

Teaching popular music in school can review a fifty-year old history. During this time the theoretical approach changed to vocal and instrumental practice. However the different contexts in which this genre developed have been neglected. This article presents the actor-network theory (ANT) of the two French sociologists Latour and Callon as a theoretical basis for the development of these contexts. In this regard "translations" and "networks" will be in the focus of attention. The discussion leads to a didactical concept in which selected elements of the ANT are combined with musical practice.

Einleitung

Der zunächst quer erscheinende Titel markiert die beiden Eckpunkte eines Spannungsfeldes, zwischen denen sich die aktuellen didaktischen Diskurse populärer Musik bewegen. Das Rhapsodische steht für eine Vielzahl von Banalisierung, Simplifizierung und Reduzierung im unterrichtspraktischen Umgang mit dem Genre. Prolegomena stehen hier in der Bedeutung von Vorreden oder Vorbemerkungen zu einer zeitgemäßen und wissenschaftlich fundierten Didaktik populärer Musik. Vorreden insofern, als sich die tatsächliche Praxistauglichkeit der nachfolgend angestellten theoretischen Überlegungen in innerfachlichen Diskursen, im Musikunterricht und nicht zuletzt im Rahmen einer empirischen Überprüfung noch zu beweisen hat. Dementsprechend gibt der erste Teil der Ausführungen einen kurzen rhapsodischen Einblick in den aktuellen didaktischen Diskurs. Im Zentrum der Prolegomena steht die Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour und Callon (Schulz-Schaeffer, 2011) als vielschichtige Bezugstheorie einer wissenschaftlich fundierten Didaktik. Den Abschluss bilden Desiderate für eine zeitgemäße Didaktik populärer Musik, verstanden als „konkrete“ Utopie oder im Kant'schen Sinne als „Bedingungen einer Möglichkeit“.

Theorie und Praxis der Musikvermittlung

herausgegeben von
Prof. Dr. Maria Luise Schulten

Band 14

LIT

Michael Ahlers (Hg.)

Popmusik-Vermittlung

Zwischen Schule, Universität und Beruf

LIT



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-12997-0

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2015

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20 Fax +49 (0) 2 51-23 19 72

E-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ, E-Mail: mlo@medien-logistik.at

E-Books sind erhältlich unter www.litwebshop.de

Inhaltsverzeichnis

Michael Ahlers:

Vorwort ix

Grundlagen

Stefan Orgass:

Das Populäre an der populären Musik aus bedeutungstheoretischer
und musikpädagogischer Sicht..... 1

Norbert Schläbitz:

Populäre Musik und die Erlösung vom Adam- & Eva-Prinzip 29

Konzepte Musikpädagogik

Heinrich Klingmann:

(Pop-)Musik-Didaktik für freie Menschen. Pluralismus
und Transkulturalität als Herausforderung für die Musikpädagogik 49

Dorothee Barth:

Vermittlung oder Erfahrung von Popmusik?
(K)ein Unterrichtsgegenstand ohne bildungstheoretische Fundierung 69

Daniel Mark Eberhard:

Doktor Eisenbarth vs. Dr. Dre – Populäre Musik in der Grundschule 83

Christoph Stange:

Unverwechselbar. Zur Relevanz eigener körperlicher Bewegungen
bei der Erschließung von (Pop-)Musik 99

Christofer Jost:

Popmusik – Didaktik – Analyse. Zur Reflexion populärer
Musikkulturen im Rahmen unterrichtlichen Handelns 115

Jan Herbst:

„What’s that Sound?“
Sound als didaktische Herausforderung der populären Musik 133

Bernhard Weber:

Rhapsodie in C-Dur:
Prolegomena zu einer künftigen Didaktik populärer Musik..... 153