

## Was haben Komponisten im Konzertsaal verloren? Die Schule als kompositorisches Betätigungsfeld

Von einer musikpädagogischen Fachzeitschrift gebeten, sich *einige Gedanken zu „Musik und Schule“<sup>1</sup>* zu machen, stellte Wolfgang Rihm 1991 die polemische Frage, was denn Kunst überhaupt in der Schule verloren habe. Auch zehn Jahre später hat diese Frage noch niemand abschließend beantwortet, doch es ist unübersehbar geworden, dass die Komponisten hierzulande scharenweise den Kontakt zur Schule und zu den Schülern suchen, und wer so intensiv sucht, der scheint ja etwas dort oder daran verloren zu haben, und sei's sein Herz.

Eckart Beincke, Miguel Bellusci, Helmut Bieler-Wendt, Jens Carstensen, Xiaoyong Chen, Violeta Dinescu, Victor Flusser, Burkhard Friedrich, Stephan Froleyks, Heiner Goebbels, Dorothee Hahne, Stephan Hakenberg, Hans-Joachim Hespos, Cornelius Hirsch, Hans Huysen, Hartmut Jentsch, Matthias Kaul, Reinhard Karger, Franz Klee, Hans W. Koch, Erwin Koch-Raphael, Christoph Korn, Claus Kühnl, Jürgen Löchter, Cord Meijering, Gerhard Müller-Hornbach, Harald Münz, Jens-Peter Ostendorf, Uwe Rasch, Walter Reiter, Josef Anton Riedl, Annette Schlünz, Friedemann Schmitt-Mechau, Kunsu Shim, Mathias Spahlinger, Gerhard Stäbler, Michael Töpel, Manfred Trojahn, Manos Tsangaris, Helmut Zapf ... – die Liste der Komponistinnen und Komponisten, die hierzulande in den letzten Jahren Schulen aufgesucht haben, um dort mit Kindern oder für Jugendliche zu arbeiten, ließe sich endlos fortsetzen. Die dabei verfolgten Ansätze sind so vielfältig und unterschiedlich, wie die betreffenden Künstlerpersönlichkeiten. Doch bei aller Unterschiedlichkeit lassen sich einige weit verbreitete Übereinstimmungen ausmachen.

So ist der Anteil an offenen Konzepten, bei denen Improvisation und eigene Kreation eine wichtige Rolle spielen, um vieles größer als im gewöhnlichen Konzertbetrieb: Die Schüler werden zu Verbündeten, Co-Autoren oder sogar zu den eigentlichen Komponisten gemacht; die Rolle des „Profis“ beschränkt sich auf das Setzen von Impulsen, auf das Formulieren von musikalischen Versuchsanordnungen, bei denen Aspekte wie Kommunikation, Selbsterfahrung oder soziale Interaktion häufig eine wichtige Rolle spielen.

Der Prozess selbst, der zurückzulegende Weg, ist bei solchen Konzepten mindestens so wichtig wie das abschließende Ergebnis in Form eines vorgegebenen Stückes, einer eigenen Schülerkomposition oder einer improvisierten Performance. Gerade am Rande oder auf den Zwischenstationen dieses Weges zeigen sich die deutlichsten Übereinstimmungen. Immer wieder begegnet man dort, unabhängig vom übergeordneten konzeptionellen Ansatz, ähnlichen Praktiken: Übungen zur Wahrnehmungsschärfung, Klangdifferenzierung und Erweiterung des vokalen Ausdrucksrepertoires. Spielregeln zur Organisation kollektiver Improvisation und klanglicher Interaktion, in denen die musikalische Vorgabe häufig mit einer ausgeprägt spielerischen oder gar „sportlichen“ Aufgabe verknüpft wird (Wett-, Reaktions-, Rate- oder Nachahmungsspiele). Anleitungen zur theatralischen bzw. choreographischen Umsetzung oder Genese von Musik, die sich entweder von einem erweiterten Verständnis von Musiktheater herleiten oder auch zweckgerichtet der körperlichen Erfahrbarkeit musikalischer Formideen dienen. Und man stößt bei diesen Begegnungen zwischen Schule und Neuer Musik immer wieder auf eine variantenreiche, im Kern aber beinahe schon standardisierte Dramaturgie des kreativen Prozesses, die sich häufig aus Elementen wie „Warming-Up-Phase“, Improvisationsspielen im Raum oder im Stuhlkreis und abschließender Verfestigung improvisatorischer Abläufe zu einem Stückkonzept oder einer verbindlichen Spielregel zusammensetzt. Fast könnte es den Anschein haben, als läge, bei aller methodischen und qualitativen Vielfalt, stets der selbe Regelkanon zugrunde.

Solche Übereinstimmung wäre nicht weiter bemerkenswert, würde sie nicht auf frappierende Weise einer anderen Beobachtung widersprechen: Bis vor kurzem waren die

---

<sup>1</sup> „Musik & Bildung“, 4/91, S. 48

entsprechenden Aktivitäten untereinander kaum vernetzt; die Existenz von vorangegangenen oder zeitgleich durchgeführten Parallelprojekten war vielfach nicht bekannt und offenbar auch nur von geringem Interesse. Für die praktische Arbeit war dieser fehlende Austausch von erheblichem Nachteil, zwang er doch die Akteure vielerorts zu langwieriger Aufbauarbeit, ohne auf die andernorts bereits gesammelten Erfahrungen zurückgreifen zu können.

Für die jeweils eigene regionale Profilierung hatte die Isolation jedoch durchaus auch ihr Gutes, indem sie häufig allen Beteiligten das aufrichtige Gefühl vermittelte, etwas Ungewöhnliches, wenn nicht gar Einzigartiges zu tun. Und ungewöhnlich, einzigartig ist die jeweiligen Erfahrungen ja dann auch – für die eigene Schule, für eine bestimmte Stadt oder Region. Entscheidend ist in der Wahrnehmung das, was vor Ort geschieht: Während die Neue-Musik-Szene seit eh und je ein ausgeprägtes Traditionsbewusstsein besitzt (jahrzehntelang war vom „objektiven historischen Stand des Materials“ die Rede), herrscht hier, im Bereich der Musikvermittlung und des Komponierens mit Schülern, eine auffallende Geschichtslosigkeit.

So wird in den wenigsten Projektbeschreibungen oder Rezensionen der Versuch unternommen, das jeweils beschriebene Projekt auch nur ansatzweise in einen größeren Zusammenhang einzuordnen oder gar die Quellen der verwendeten Vermittlungsansätze und Interaktionskonzepte zu rekonstruieren<sup>2</sup>. Mitunter werden Improvisationsübungen, die schon seit Jahren im Umlauf sind, mit dem Stolz einer Neuentdeckung beschrieben, oder die schlichte Tatsache, dass Kinder zum Selbermachen animiert wurden, wird als *Eine ganz andere Geschichte* angepriesen<sup>3</sup>.

Bei einem Großteil der praktizierten Konzepte scheint es sich um eine Art vagabundierendes Wissen zu handeln, für das die Kategorie der Urheberschaft keine nennenswerte Rolle spielt. So kann es vorkommen, dass in einem Workshop Konzepte einfließen, die bereits vor einem Vierteljahrhundert von Christian Wolff, Dieter Schnebel, Terry Riley oder Gertrud Meyer-Denkman formuliert wurden, ohne dass es dem Referenten selber bewusst wäre. Erst recht setzt das historische Gedächtnis aus, wo die verwendeten Ansätze nicht aus der Neuen Musik selbst stammen, sondern aus der Spiel- und Theaterpädagogik, aus dem experimentellen Tanztheater, der Kontaktimprovisation oder dem Theatersport: Dass die schulische Praxis manches Komponisten häufig nicht nur von kompositorischem Denken geprägt ist, sondern mindestens ebenso viel (wenn auch unwissentlich) von der Theaterästhetik und den Vermittlungsansätzen eines Augusto Boal, Keith Johnstone oder Peter Brook – all dies dürfte weithin unbekannt sein.

Dieses fehlende Interesse an den Wurzeln des eigenen Tuns mag auf den ersten Blick wie mangelndes Traditionsbewusstsein oder gar wie ein Schmücken mit fremden Federn wirken. Bei genauerem Hinsehen entpuppt es sich als folgerichtige Konsequenz aus der Assimilierung von Theater- und Tanzpraktiken. Denn gerade hier, im experimentellen Theater und Tanztheater (und erst recht in den vielen flankierenden Spielarten von Theaterpädagogik) herrscht bezüglich des Umgangs mit Quellen und Urheberschaften fröhlicher Wildwuchs. Viele Verfahrensweisen werden in mündlicher Überlieferung von Projekt zu Projekt, von Workshop zu Workshop weitergegeben, dabei beständig modifiziert und in der theaterpraktischen Arbeit nach dem Baukastenprinzip ausgewählt und an die Bedingungen des jeweiligen Projektes angepasst.

Für die Neue Musik könnte sich das Einsickern dieser „anarchistischen“ Praxis einer anonymen oralen Tradierung längerfristig (auch wenn es zunächst nur ein unbeabsichtigter Nebeneffekt ist) als durchaus folgenreich erweisen, ist doch ihr eigener Fachdiskurs und Konzertbetrieb in hohem Maße personen- und werkbezogen: Wo noch der

---

<sup>2</sup> Eine Ausnahme stellen hier die österreichische Initiative *Klangnetze* sowie die verschiedenen deutschen Veranstalter von *Response* (so etwa in Frankfurt, Berlin, Bremen, Köln und in der Bodenseeregion) dar, die sich eindeutig auf eine gleichnamige Initiative der *London Sinfonietta* berufen. Auf beide Projekte treffen allerdings aufgrund ihres hohen Vernetzungs- und Organisationsgrades die hier beschriebenen Phänomene ohnehin nur eingeschränkt zu.

<sup>3</sup> So der Titel eines 1995 entstandenen Konzeptstückes für Kinder von Hans-Joachim Hespos. In einem Interview zu diesem Stück grenzt Hespos sich von vergleichbaren Ansätzen seiner Kollegen ab, denen er unterstellt, sie böten den Schülern grundsätzlich keine Gelegenheit, selbst kompositorisch aktiv zu werden.

minimalistischsten Aktion der Status eines „Werkes“ mit eindeutiger Autorenschaft zuerkannt wird, wo noch die knappste Konzeptvorgabe und offenste Anregung kollektiver Prozesse als verlegbares und urheberrechtlich vergütbares geistiges Eigentum anerkannt wird, da ist es in hohem Maße ungewöhnlich, wenn sich ein ganzer Kanon von Konzepten als hartnäckig „urheberschafts-resistent“ erweist, sich weder umfassend systematisieren, noch einem bestimmten Werkverzeichnis oder Personalstil einverleiben lässt: Das große *Orff-Schulwerk* der Gegenwart wird es wohl (glücklicherweise) auf absehbare Zeit nicht geben – dazu ist die Praxis zu lebendig, zu sehr im Fluss.

Stattdessen entsteht in den letzten Jahren eine Art kollektives Schulwerk, das mehr „Netz“ als „Werk“ ist und tatsächlich in jüngster Zeit auf vielen Ebenen merklich zum Netzwerk zusammenwächst<sup>4</sup> – wenn sich diese Vernetzung auch vorerst auf einen überwiegend pragmatischen Austausch beschränkt. Ein begleitender Diskurs, der nicht nur die pädagogischen und organisatorischen sondern auch die ästhetischen Implikationen der verschiedenen Vermittlungsansätze reflektiert, ist derzeit noch kaum auszumachen. Von wenigen Ausnahmen wie Mathias Spahlinger abgesehen, scheinen nur wenige Komponisten Lust zu verspüren, ihr schulisches Engagement in begleitenden Kommentaren ästhetisch abzusichern. Solcher Pragmatismus hat – gemessen an der Angestrengtheit, mit der Komponisten mitunter glauben, ihr Schaffen legitimieren zu müssen – etwas Erfrischendes, macht freilich aber auch die entsprechende Arbeit angreifbar. Obwohl in der Praxis längst Tatsachen geschaffen wurden, vermag die Theorie den traditionellen naserümpfenden Einwänden gegen unkünstlerisches „Rumgemache“ und „musikpädagogische Musik“ wenig Substantielles entgegenzusetzen. Selbst wenn im Konzertsaal längst keiner mehr an eine solche tabuisierende Ästhetik glaubt, wird sie in Hinblick auf die Schule (mangels ausformulierter Legitimationskonzepte) noch immer häufig bemüht.

Der Verdacht, dass es sich bei den schulischen Aktivitäten von Komponisten zwar um eine wichtige, engagierte, befriedigende und sogar komplexe Tätigkeit handele, dass das „Eigentliche“ aber selbstverständlich im Konzertsaal stattfindet und das schulische Engagement diesem Eigentlichen zuzuarbeiten habe, wird schnell zum Selbstverdacht. Die häufig zu hörende, ungewollt abwertende Aussage, es gehe bei solchem Engagement vor allem um die „Konzertbesucher von morgen“ (wo es doch einerseits ums musikalische Resultat gehen sollte, andererseits um die zwölf- oder vierzehnjährige Musikerin oder ZuhörerIn von heute) spricht in dieser Hinsicht Bände.

Wollte man freilich die künstlerische Autonomie des Komponisten zum obersten Bewertungsmaßstab machen, dann wäre der Verdacht durchaus begründet. Dann kann sich tatsächlich überall dort, wo Komponisten sich konsequent und vorbehaltlos auf die Zusammenarbeit mit Schülern einlassen, erneut die Frage stellen, was denn eigentlich ein Komponist in der Schule verloren habe. Die Frage kann und sollte dann allerdings auch in umgekehrter Lesart verstanden werden: Nicht nur mit Blick auf die vermeintlichen oder tatsächlichen Schwächen des Zwangssystems Schule, die einen Künstler in seinem Handlungsspielraum einschränken, sondern auch mit Blick auf ein einengendes Verständnis des Begriffs „Komponist“.

Denn tatsächlich würde sich das enggezogene Berufsprofil eines „Notenschreibers“ und „Musikerfinders“ (den es in dieser Spezialisierung ohnehin kaum noch gibt) in der künstlerischen Begegnung mit Schülern als endgültig überholt erweisen: So jemand hätte in der Schule vermutlich wirklich nichts verloren. Wollte man also der tatsächlichen Praxis Rechnung tragen, so müsste man an die Stelle des „Komponisten“ einen Begriff wie „Klangregisseur“, „Interaktionskünstler“ oder „Musik-Animateur“ setzen. Dies hätte den Nachteil, dass man damit jenen öffentlichkeitswirksamen Nimbus einbüßen würde, den die Berufsbezeichnung „Komponist“ nach wie vor genießt – und damit zugleich den Vorteil, dass man diesen Nimbus nicht zum Maßstab schulischer Aktivitäten machen müsste.

---

<sup>4</sup> Regionale Vernetzungstendenzen existierten vereinzelt auch in der Vergangenheit, waren aber stets auf einzelne Personen und ästhetische „Schulen“ zentriert. Zu nennen wären hier etwa die Aktivitäten von Hans Werner Henze und seinen Schülern oder die in den siebziger und achtziger Jahren höchst aktive Münchner Szene rund um Dieter Schnebel und Joseph Anton Riedl.

Auf diese Begriffsunzulänglichkeit hinzuweisen, ist mehr als bloße Wortklauberei, ist doch eben diese Unzulänglichkeit ein Indiz dafür, dass sich in der schulischen Praxis von Komponisten in laborartiger Verdichtung ein sich wandelndes Berufsverständnis abbildet, das früher oder später für die gesamte Branche von Bedeutung werden dürfte. Bei vielen Komponisten strahlt das, was in der Begegnung mit Schülern erprobt wird, auf die restliche Tätigkeit zurück. Sie selbst sind die eigentlichen Lernenden. Und das mit gutem Grund: Für die Neue-Musik-Szene waren die 90er Jahre auch ein Jahrzehnt des „bösen Erwachens“. Die ostdeutschen Komponisten fanden sich nach jahrzehntelanger staatlicher Förderung in einem Umfeld rauen Wettbewerbs wieder, die westdeutschen Kollegen bekamen zu spüren, dass ein Fortbestehen oder gar Wachstum ihres Subventionsbetriebes keine Selbstverständlichkeit mehr war. In diesem Zustand schwindender wirtschaftlicher und institutioneller Absicherung wird das fachfremde Publikum einschließlich der Kinder und Jugendlichen – jahrzehntelang eine vernachlässigte Zielgruppe – plötzlich zu einer relevanten Größe. Allerorten boomen die konzertpädagogischen Maßnahmen, die Kinder-, Jugend- und Gesprächskonzerte, und auch im beruflichen Profil des Komponisten wird die Fähigkeit zur Vermittlung, wie sie im „Labor Schule“ eingeübt werden kann, zu einer zentralen Anforderung.

Um die Ergebnisse dieses Laborprozesses fruchtbar zu machen, bedürfte es freilich einer deutlichen Aufwertung. Die schulische Praxis von Komponisten dürfte nicht länger als Veranstaltung zweiter Güte gehandelt werden, deren Wert zwangsläufig hinter dem Produzieren von Kunst zurückbleiben muss. Stattdessen bedürfte es eines begleitenden Diskurses, der das Geschehen an der Nahtstelle von Schule und Neuer Musik nicht nur unter den Kriterien seiner sozialtherapeutischen oder PR-tauglichen Nützlichkeit betrachtet, sondern es auch aus musikwissenschaftlicher und ästhetischer Perspektive einordnet und deutet.

Lohnende Betrachtungsgegenstände böten sich hier allemal: Das Verschwinden eindeutiger Autorenschaften, das Vagabundieren von mündlich tradierten Konzepten, die allmähliche Umwandlung des Komponisten in einen „Musik-Regisseur“ – all dies sind Phänomene, die in ihren ästhetischen Implikationen (etwa in Hinsicht auf eigene Kunstformen für das Medium Internet) durchaus einige Sprengkraft und Faszination besitzen.

Lohnend könnte aber auch die Auseinandersetzung mit der übergeordneten Frage sein, warum (über die rein wirtschaftlichen Gründe hinaus) das Interesse von Komponisten und Interpreten Neuer Musik an der Schule überhaupt einen solchen Umfang angenommen hat und wie sich diese Tendenz einfügt in jenen übergeordneten zentrifugalen Prozess, der die Komponisten nicht nur Schulen aufsuchen lässt, sondern auch Kirchen, Parkhäuser oder Schwimmbäder, Kunstgalerien oder Kinosäle – in jenen Prozess der Pluralisierung also, der die Neue Musik immer häufiger das Weite suchen lässt: hinaus aus ihrer angestammten Heimat, dem Konzertsaal.

Die entscheidende Frage könnte also am Ende ganz anders lauten: Nicht *was hat die Kunst oder was haben die Komponisten im der Schule verloren?*, sondern *was haben die Komponisten eigentlich im Konzertsaal verloren?*. Was nämlich haben sie verloren an Publikumsdialog, kritischer Rückmeldung, Bodenhaftung, Unmittelbarkeit, Selbstüberprüfung, Sinnggebung. Was ist ihnen in mehreren Jahrzehnten subventionierten Konzertbetriebs abhanden gekommen, was sie nun in der Schule und anderswo wiederzufinden hoffen?

## Quellenverzeichnis

- Alte Oper Frankfurt (Hg.): *Frankfurt - Im Dialog: Response '94*, Programmheft Frankfurt 1994
- Beßling, Rainer: *Violine und Eierschneider. 'Response' - ein Schulprojekt 'neue Musik'*, in: *Kreiszeitung Syke*, 9./10. 9.1995
- Boal, Augusto: *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*, Frankfurt am Main 1989
- Böhle, Ingrid: *Man darf jetzt alles, was sonst verboten war. Modellversuch im Ruhrgebiet: Komponisten und Interpreten in Schulen*, in: *NMZ*, V/1993, S.34
- Eberwein, Anke: *Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche*, Hildesheimer Universitätschriften 6, Hildesheim 1998
- Egeler-Wittmann, Silke / Gentejohann, Martin: *Experimentelles Musiktheater: Aus der Schule – für die Schule*, in: *Musik & Bildung*, 2/2000, S. 23-29.
- FAZ: *Hohe Risikobereitschaft. 10 Jahre Ensemble Modern. Das 'Response'-Projekt*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 12.9.1990
- Flusser, Victor: *Neue Musik. Erfahrungen mit Kindern*, in: *Musik und Unterricht*, 16/1992, S.11-14
- Förstel, Véronique und François (Hgg.): *ME-me. ...ganz schön hässlich!*, Programmheft Reutlingen 1998
- Frankfurter Rundschau: *Hauptakteure sind Schüler. 'Response 90' in der Alten Oper*, in: *Frankfurter Rundschau*, 21.9.1990
- Graham, David: *Komponieren können alle*, in: *Positionen* 39 (1999), S. 36-38
- Graefe-Hessler, Dorothee (Hg.): *Musik erfinden. Handreichungen zum Experimentieren, Improvisieren und Komponieren*, Kulturelle Praxis, Heft V, Wiesbaden 1997
- Hakenberg, Stefan: *Kinderkreuzzug. Kompositorische Folgen der Arbeit mit Jugendlichen*, in: *Positionen* Bd. 39 (1999), S. 39-42
- Höynck, Klaus M.: *'Musik zum Anfassen' für junge Leute*, in: *Volksblatt*, 16.5.1995
- Jahn, Hans-Peter: *Arbeitsgemeinschaft Neue Musik*, in: *Musik und Bildung*, 1/1992
- Jahfeld, Martin: *Moderne Musik ohne die Schwellenangst. Experiment mit experimenteller Musik*, in: *Kreiszeitung Syke*, 17.3.1995
- Kammerorchester Schloß Werneck (Hg.): *Musik zum Anfassen 1995. Ton- und Klangforschungsreise*, Programmheft, Werneck 1995
- Katzer, Georg: *Neue Musik in der Schule*, in: *Musik und Bildung* 4/91, S. 49-50
- Kierspel, Marianne: *Response – Musik mit Löffel, Lineal und Brett*, in: *Kölner Stadtanzeiger*, 10./11. März 2001
- Klebes, Angela: *Kinder komponierten eine Oper*, in: *Gransee-Zeitung*, 25.6.1992
- Kölner Philharmonie (Hg.): *Response '98. Neue Töne aus der Schule*, Programmheft Köln 1998
- König, Bernhard: *Tafelmusik. Neue Musik in der Schule. Ein kritischer Überblick*, in: *Musik & Bildung*, 2/1998.
- Kommunalverband Ruhrgebiet (Hg.): *...mit Stimmen... Musikalisches Projekt mit Schülern und Lehrern am Gustav-Lübcke-Museum Hamm*, Veranstaltungsbroschüre 1994
- Kulturbüro Stadt Dortmund (Hg.): *Aktive Musik. Festival zeitgenössischer Musik*, Veranstaltungsbroschüre 1989
- Landesverband der Kunstschulen (Hg.): *KlangForm. Cross-over für Kunst und Musik*, Programmheft, Hannover 1999
- London Sinfonietta (Hg.): *Education. Making musical history*, Informationsbroschüre, London 1999
- Marzluf, Arnulf: *Mit Tiefsinn bim-bam-bum-fffft. Bei 'Response' mühen sich rund hundert Schüler an den Grenzen der Musik*, in: *Weser-Kurier*, 18.6.1995
- Marzluf, Arnulf: *Geräusche am Fuße des Olympos. Das 'Response'-Projekt stellt sich im Schlachthof vor*, in: *Weser-Kurier*, 7.9.1995
- Mattick, Christian: *Zum Thema Neue Musik in der Schule: Das Projekt 'Musik zum Anfassen' des Kammerorchesters Schloß Werneck*, unveröffentl. Manuskript, München 1996
- Mörchen, Raoul: *Schauriger Weg nach Jerusalem. Opern-Erfolg für Kölns 'Kinderkreuzzug'*, in: *Kölnische Rundschau*, 25.6.1992
- Musikfest Bremen (Hg.): *Response Bremen '95*, Programmheft, Bremen 1995
- Nauck, Gisela: *Schnebel. Lesegänge durch Leben und Werk*, Mainz 2001
- Netzwerk „SchülerInnen machen neue Musik“ (Hg.): *Rundbriefe 1-3. Projekte, Berichte, Beiträge, Termine und Informationen zum Thema Schule und neue Musik*, Mainz 2000/2001
- Oper der Stadt Köln (Hg.): *Der Kinderkreuzzug*, Programmheft, Köln 1992
- Pieper, Kathrin u.a. (Hg.): *1970 - 1995. 25 Jahre Arbeitsgemeinschaft Neue Musik am Leininger-Gymnasium Grünstadt*, Grünstadt 1995
- Reininghaus, Frieder: *Musikalisch antworten lernen. 'Response 88' in Berlin*, in: *NMZ* X/88, S. 37-38

Riedl, Doris: *Jenseits des Viervierteltakts. Lehrer und Schüler lernen von zeitgenössischen Komponisten*“, in: Süddeutsche Zeitung, 15.8.1995, Beilage S. 43

Rihm, Wolfgang: *Einige Gedanken zu 'Musik und Schule'*“, in: Musik und Bildung 4/91, S. 47

Rüdiger, Wolfgang: *Let's have interaction. Neueste Modelle für das Ensemblespiel in der Schule*“, in: Musik und Bildung 5/1995, S.20-25

Salzbrunn, Monika: *Schüler komponieren. Wie die Oper entstand*, in: Theaterrundschau, 9/1992

Schalz-Laurenze, Ute: *Echt voll schwer. Wenn Schulkinder Neue Musik machen: das Bremer 'Response-Projekt*“, in: die tageszeitung Bremen, 4.9.1995

Schnebel, Dieter: *'Schulmusik'. Bericht über eine Arbeitsgemeinschaft für Neue Musik*, in: Musik und Bildung 2/1980, S. 92-96

Schneider, Hans: *Klangnetze. Modell neuen Lehrens und Lernens*, in: Positionen 39 (1999), S. 2-7

Schneider, Hans (Hg.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken 2000

Stäbler, Gerhard: *Angefügt, nahtlos, ans Heute. Zur Arbeit des Komponisten Gerhard Stäbler – Standpunkte, Analysen, Perspektiven*, hg. von Johannes Bultmann und Hanns-Werner Heister, Hofheim 1994

Struck-Schloen, Michael: *Gelungenes über Mißlungenes. Kölner Schüler schrieben einer Oper*, in: Kölner Stadtanzeiger, 9.7.1992

Thrun, Martin (Hg.): *Neue Musik seit den achtziger Jahren. Eine Dokumentation zum deutschen Musikleben*, 2 Bde, Regensburg 1994

Wolff, Christian: *Hinweise. Schriften und Gespräche*, hg. von Gisela Gronemeyer und Reinhard Oehlschlägel, Edition MusikTexte 005, Köln 1998

Zech, Christian: *Bericht über Response 1990 in Frankfurt*, unveröffentl. Manuskript, Frankfurt 1991