

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

02

Bernhard Hofmann

*Ludwig "Fun" Beethoven? Zum (pädagogischen)
Umgang mit klassischer Musik*

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2002.1225](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2002.1225)

Bernhard Hofmann

Ludwig „Fun“ Beethoven

Zum (pädagogischen) Umgang mit klassischer Musik

I.

Der ältere Herr hat Bücher ins Regal geräumt, penibel ein Staubflöckchen abgewischt. Jetzt steht er da, ein bisschen unentschlossen, in seinem Wohnzimmer. Eine Schallplatte dreht sich dazu, man hört den ersten Satz der 6. Symphonie von Beethoven. „Machen Sie mal was anders“, raunt die Stimme aus dem Off, „man kann nie wissen, was passiert“. Close up: Die Hand des älteren Herrn tastet sich vor zur schwarzen Scheibe aus Vinyl, bewegt die Platte rhythmisch hin und her: Die „Pastorale“ als Gegenstand eines Seniorenscratch-Versuchs. Schnitt auf die Totale: Der ältere Herr, mit der Andeutung eines Hüftschwungs, offenbar mit sich zufrieden und mit seinem DJ-Experiment. „Erwachen heiterer Empfindungen bei der Ankunft im HipHop“. Frei erfunden? Weit gefehlt. Fernsehwerbung eines schwedischen Möbelmarkts, es geht um eine Schrankwand zu DM 867.-

II.

„Entdecke die Möglichkeiten“: Der Slogan dieses Einrichtungshauses führt zur Frage, wie wir mit klassischen Musikwerken in unserem Musikunterricht umgehen. Was man dort gelegentlich entdecken kann, hält man indes kaum für möglich. Der Musiklehrer eines Gymnasiums zeigt ein Video, das er mit seiner Mittelstufenklasse angefertigt hat. Es geht um innovative Möglichkeiten der Werkbetrachtung im Musikunterricht am Beispiel des „Bolero“ von Ravel. Rund 30 Schülerinnen und Schüler, alle mit grünen Hauben und Schürzen bekleidet, liegen in Form eines Dreiecks auf dem Boden, getaucht in farbiges Scheinwerferlicht. Bei der Musik von Ravel heben und senken sich Arme und Beine. Gibt es einen Bezug zur Struktur des Musikstücks? Wurde das Werk oder die Idee des Komponisten im Unterricht reflektiert? Keineswegs, denn das lehnt der Lehrer, er ist promoviert, als unnötiges Theoretisieren ab. Auf die Frage, weshalb er gerade diese Methode und keine andere gewählt habe, meint der Lehrer, sie habe den Schülern Spaß gemacht. Und welche Bewandnis haben die grünen Hauben und Schürzen? Die hat ein Schülervater besorgt, er ist Kliniker von Beruf. Es handelt sich um Wäsche für den Operationssaal.

Ortswechsel: Eine Lehrerin stellt ihr Projekt vor, eine Bearbeitung der „Zauberflöte“ für die Grundschule. Die Kinder sollen selbst Musik machen, singen und agieren, die Lehrerin begleitet am Flügel. Der Klavierauszug ist ziemlich schwer zu spielen, sagt sie, und demonstriert auf einer Overheadfolie, wie man es sich leichter machen kann. Bei der Auftrittsarie des Papageno etwa sind die Dreiklangsberechnungen der linken Hand heikel, man zieht sie kurzerhand ganztaktig zusammen - und unterdessen übermalt sie auf der Folie die Sechzehntelfiguren des Klavierauszugs mit dicken roten Akkordklumpen in der großen Oktave. Die Kinder übernehmen

erwartungsgemäß die einzelnen Rollen, ein Mädchen gibt die „Königin der Nacht“. Selbstverständlich, so führt die Lehrerin aus, sei eine Arie wie „Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen“ für ein Kind sehr schwer zu singen. Man könne aber Abhilfe schaffen, indem man die Melodie transponiert und dann langsam und geduldig mit dem Kind übt. Das Video zeigt die Aufführung: Ein Mädchen, vollkommen überfordert, quält sich im Zeitlupentempo durch eine pervertierte Arie, eine Quarte tiefer. Für alle Beteiligten, so das Resümee der Lehrerin, war das Projekt ein Erlebnis, und den Kindern hat es Spaß gemacht. Frei erfunden? Weit gefehlt. Ein Musikverband spricht von einer „Modellschule“.

III.

„Entdecke die Theoreme“: Jede musikpädagogische Praxis beruht auf Entscheidungen, die sich auf Ziele, Gegenstände, Methoden und Medien beziehen. Das wirft die Frage auf, welche Gesetzmäßigkeiten - nennen wir sie Theorien - diesen Entscheidungen zu Grunde liegen. Betrachten wir unter dieser Perspektive die eben geschilderten Beispiele von Musikunterricht, so lassen sich mindestens zwei Leitgedanken aufdecken, die die Planung und Durchführung beeinflusst haben könnten. Erstens: Die Kinder sollen Musik machen, sie sollen singen, musizieren, spielen, sich bewegen. Das basiert auf der simplen Einsicht, dass Umgang mit Musik konstitutiv für musikalisches bzw. musikbezogenes Lernen ist. Häufig verweisen wir in diesem Zusammenhang auf die Konzeption eines „Handlungsorientierten (Musik-)Unterrichts“. Zweitens: Musikunterricht soll den Kindern Spaß machen. Das gründet auf der Überzeugung, dass den Interessen und Bedürfnissen der Kinder im Unterricht Rechnung getragen werden müsse. Häufig wird in diesem Zusammenhang die Konzeption eines „Schülerorientierten (Musik-)Unterrichts“ zitiert.

Ich möchte wissen, ob und inwieweit die beiden genannten Konzeptionen von (Musik-) Unterricht als Begründung für die Beispiele taugen können. Dazu nehme ich Passagen aus zwei relevanten Veröffentlichungen, nämlich „Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts“ von Rauhe/ Reinecke/ Ribke (1975) und „Musikunterricht 1 - 6“ von Günther/ Ott/ Ritzel (1982). Rauhe schreibt:

(1) „Gemäß dem hier entwickelten Konzept (dem „handlungsorientierten Musikunterricht“, B.H.) „darf sich die Behandlung von Musik keinesfalls auf die rein kognitive Beschreibung, Analyse und Interpretation des mehr oder weniger aus der Distanz zu betrachtenden Werkes und seiner Entstehungs- wie Vermittlungsbedingungen (im Sinne der interdisziplinären Korrespondenzanalyse) beschränken, sondern muß stets auch und vor allem den affektiven und psychomotorischen Bereich dadurch einbeziehen, daß der handelnde Umgang mit Musik sowie dem ihr zugrunde liegenden Klangmaterial (durch Realisation, Reproduktion und Improvisation in der Gruppe oder allein) und das einführende Erleben ihrer Sinngehalte (durch emphatisches Hören und Verstehen) angebahnt und gefördert wird“¹.

Die Behandlung von Musik muss im handlungsorientierten Musikunterricht also mit handelndem Umgang einhergehen. Abgesehen von dieser Tautologie kann man diesem Satz Folgendes entnehmen:

¹ Rauhe u.a. 1975, S. 197

1. Handlungsorientierter Musikunterricht muss den „*affektiven und psychomotorischen Bereich*“ *einbeziehen*, und zwar „*stets auch*“ und „*vor allem*“². Das bringt eine Wertung zum Ausdruck, nämlich eine Vorrangstellung des affektiven und psychomotorischen Bereichs gegenüber dem kognitiven Sektor. Eine Begründung für diese Setzung fehlt.

2. Bei der Behandlung von Musik soll das Einbeziehen des affektiven und psychomotorischen Bereichs dadurch bewirkt werden, „*daß der handelnde Umgang mit Musik*“ und „*das einfühlende Erleben ihrer Sinngehalte... angebahnt und gefördert wird*“ (sic!)³.

Einbeziehen kann ich nur etwas, das vor dem Einbeziehen fehlte. Der Autor müsste also zunächst sagen, was er mit den Adjektiven „kognitiv“, „psychomotorisch“ und „affektiv“ meint, und dann den Nachweis führen, dass es eine Art der „Behandlung von Musik“ gibt, auf die ausschließlich mit das Attribut „kognitiv“ zutrifft. Diese „kognitive Behandlung“ von Musik dürfte 1. keinerlei Überschneidungen mit dem psychomotorischen und affektiven Bereich aufweisen und müsste 2. jegliche Möglichkeit zum „handelnden Umgang mit Musik“ und zum „einfühlenden Erleben“ ausschließen. Erst dann wäre die Vokabel „einbeziehen“ hier überhaupt sinnvoll. Diese - wohl kaum zu bewältigende - Hürde umgeht der Autor, indem er ersatzweise er den nicht näher bestimmten Terminus „rein kognitiv“ einführt, was das Problem natürlich nicht löst.

Unklar bleibt auch der Begriff „Handlung“ und seine Verwendung im Text⁴. „Handelnder Umgang mit Musik“ vollzieht sich, so Rauhe, „*durch Realisation, Reproduktion und Improvisation in der Gruppe oder allein*“⁵. „Handelnder Umgang“ fungiert offensichtlich als Oberbegriff für Singen, Spielen auf Instrumenten, Sichbewegen, Musik erfinden, Improvisieren. Wie steht es aber mit denjenigen Umgangsweisen, die sich auf Reflexion über Musik beziehen? „Beschreibung, Analyse und Interpretation“ fehlen in der Rubrik „handelnder Umgang“. Reflektierender Umgang mit Musik zählt also nicht zum „handelnden Umgang mit Musik“ im Sinne des „handlungsorientierten Musikunterrichts“, anders gewendet: „Handelnder Umgang“ bezieht sich in diesem Satz nur auf den sogenannten psychomotorischen Bereich. Damit verkürzt der Autor den Handlungsbegriff, bleibt aber eine Begründung für diese Volte schuldig. Und er hält diese Reduktion auch nicht aufrecht, denn er verwendet zur näheren Bestimmung der „Behandlung von Musik“ die Vokabeln „Beschreibung, Analyse und Interpretation“. Selbst wenn man dem Autor folgen wollte und den Handlungsbegriff nur für den psychomotorischen Bereich gelten ließe, so stellten „Beschreibung, Analyse und Interpretation“ zweifellos Handlungen im Sinne des Autors dar, weil sie Vorgänge bezeichnen, die im unmittelbaren Zusammenhang mit psychomotorischen Prozessen wie Schreiben, Sprechen, Sehen, Hören stehen.

Was könnte der Grund für diese Unklarheit sein? Soll verschleiert werden, dass die Abgrenzung zwischen „kognitiv“, „psychomotorisch“ und „affektiv“ einerseits und die angestrebte Reduktion des Handlungsbegriffs nicht gelingen kann? Soll der kognitive Bereich eine pejorative Tönung erhalten, so dass der Leser dem behaupteten Vorrang des psychomotorischen und affektiven Bereichs, des handelnden Um-

² ebd.

³ ebd.

⁴ Vgl. hierzu die ausführliche Kritik bei Kaiser 1976, Flämig 1998

⁵ Rauhe u.a. 1975, S. 197

gangs mit Musik leichter zustimmt? Sollen Denken und Handeln voneinander getrennt, gegeneinander ausgespielt werden? Bereits 1976 hatte H. J. Kaiser befürchtet, dass sich unkritische Leser zum Rückzug auf „*blindes Musikmachen, das sich die Nachfrage nach seiner Legitimation erspart*“, veranlasst sehen könnten⁶.

Rauhes Position zu diesem Sachverhalt wird nicht deutlich. Entnehmen wir der Schrift einen weiteren Satz:

(2) „*Lerninhalt ist also weniger das Musikwerk als ‘Gegenstand’, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm*“.

Stellen wir Aussagen der beiden Sätze gegenüber: In Satz (1) wurde behauptet:

a) Bei der Behandlung von Musik soll der affektive und psychomotorische Bereich Vorrang vor dem kognitiven haben.

b) Handelnder Umgang mit Musik bezieht sich nur auf den psychomotorischen Bereich (Realisation, Reproduktion und Improvisation in der Gruppe oder allein) .

Satz (2) sagt:

a) Der Umgang mit dem Musikwerk soll gleichermaßen kognitiv, affektiv und psychomotorisch sein.

b) Handelnder Umgang mit Musik bezieht sich auf den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich.

Damit widersprechen sich die beiden Sätze. Stützen wir uns deshalb auf Wilfried Ribke, der einige Seiten weiter vorne im selben Buch feststellt: „*Handeln ... verbindet daher menschliches Denken und Tun durch ‘Probehandeln’ bzw. durch Reflexion und entsprechende Aktion*“⁷. Daraus folgt: Musikunterricht, in dem musikbezogenes Denken zu Gunsten von musikbezogenem Tun verworfen wird, kann nicht in Anspruch nehmen, als handlungsorientierter Musikunterricht zu gelten. Kehren wir zurück zu Rauhe. Er behauptet:

„*Lerninhalt ist also weniger das Musikwerk als ‘Gegenstand’, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm. Nicht ‘Werkbetrachtung’, sondern ‘Werknachvollzug’, nicht ‘Werkanalyse’, sondern ‘Werkverfahren’ - so könnte verkürzt die Devise handlungsorientierten Musikunterrichts lauten*“⁸.

Fachhistorisch gesehen, wendet sich Rauhe hier offenbar gegen die Konzeption, die Michael Alt 1968 in seiner „Didaktik der Musik“ vorlegte. Hatte Alt für eine „Orientierung am Kunstwerk“ plädiert, so stellt dem Rauhe eine „Orientierung am Handeln“ entgegen.

In erster Näherung könnte das eine Rechtfertigung für unsere drei Eingangs- Beispiele liefern. Denn in allen drei Fällen liegt zweifellos lebendiger, handelnder Umgang mit Musikwerken vor. Das „Musikwerk als ‘Gegenstand’“ ist augen- und ohrenscheinlich „weniger“ Lerninhalt, der „handelnde (...) Umgang mit ihm“, vollzogen im Scratchen, Sichbewegen, Singen und Spielen, hingegen „mehr“. So gesehen,

⁶ Kaiser 1976, S. 126 f.

⁷ Rauhe u.a. 1975, S. 170

⁸ ebd., S. 197

wäre dem Postulat des handlungsorientierten Unterrichts Rechnung getragen. Bei genauerer Betrachtung melden sich freilich Zweifel.

Rauhe sagt:

1. Lerninhalt ist
 - a) das Musikwerk und
 - b) der handelnde Umgang mit ihm,

2. Der handelnde Umgang ist „mehr Lerninhalt“ (sic!) als das Musikwerk.

Rauhe behauptet also keineswegs, dass der handelnde Umgang mit Musik einziger Lerninhalt sei, obschon er ein Gefälle zu Gunsten des „handelnden Umgangs“ geltend macht. Allerdings bleibt er nicht bei dieser Aussage. Das zeigt das Kapitel „Lerninhalte“, es folgt im Buch auf der nächsten Seite. Zu den Lerninhalten gehören, so Rauhe, „*vor allem*“:

- (1) *Der Lerninhalt der musikalischen Gestalt und Beschaffenheit eines Musikstücks (...)*
- (2) *Der Lerninhalt der Vermittlung eines Musikstücks durch Interpretation, Aufnahme, Produktion(...)*
- (3) *Der Lerninhalt der Funktion eines Musikstücks für den Rezipienten (...)*
- (4) *Der (...) Lerninhalt der Wirkung eines Musikstücks auf den Rezipienten (...)*⁹.

Jeder dieser Lerninhalte bezeichnet bestimmte Aspekte eines Musikstücks, nämlich Gestalt, Beschaffenheit, Vermittlung, Funktion und Wirkung. Das „Musikwerk als ‘Gegenstand’“ rückt damit in den Mittelpunkt, und genau das drücken auch die einleitenden Worte „vor allem“ aus. Man hätte erwartet, dass das Kapitel „Lerninhalte“, in Konsequenz zu den zuvor beschriebenen Intentionen des handlungsorientierten Musikunterrichts, „mehr“ Angaben zum handelnden Umgang mit Musik enthielte. Doch diese Erwartung erfüllt sich nicht. Das, was „handelnden Umgang“ als Lerninhalt auszeichnen könnte, kommt im Kapitel „Lerninhalte“ gar nicht zur Sprache. Was sind Lerninhalte, die der Handlungsorientierung Rechnung tragen? Rauhe umgeht die Antwort, indem er seine Liste nicht als „handlungsorientierte Inhaltsvorschläge“, sondern vielmehr als „*zielorientierte Inhaltsvorschläge*“ bezeichnet, die in „*den Gesamtzusammenhang handlungsorientierten Musikunterrichts gestellt werden*“¹⁰ Fassen wir zusammen:

Rauhens Begriff „Lerninhalt“ enthält „das Musikwerk als ‘Gegenstand’“, und zwar 1. „weniger“ und 2. „vor allem“, sowie den „handelnden Umgang mit ihm“, und zwar „mehr“. Auf dieser Basis bleibt unverständlich, in welches Verhältnis Lerninhalte, -methoden und -ziele gesetzt werden sollen. Doch Rauhe gibt einen m.E. wesentlichen, wenn auch versteckten Lösungshinweis. Er spricht von „Werknachvollzug“. Was heißt das? Ein Werk kann nur durch bestimmte Handlungen entstanden, bewirkt worden sein. Diese Handlungen gehen auf einen oder mehrere Urheber zurück. Ein Werk dokumentiert Handlungen seiner Urheber. Die Urheber haben 1. vor mir gehandelt und 2. ihre Handlungen im Werk eingeschrieben. „Nachvollzie-

⁹ ebd., S. 198 f.

¹⁰ ebd., S. 199

hen“ kann ich ein Werk also 1. immer nur nachträglich und 2. unter Berücksichtigung der Handlungen der Autoren. „Werknachvollzug“ ist Nachvollzug von Handlungen der Urheber. Werknachvollzug ist folglich gekoppelt an ein Können, nämlich an die Kompetenz, Handlungen der Urheber, so wie sie sich im Werk zeigen, nachträglich und zu einem gewissen Grade selbst ausführen zu können. Wer es vermag, die Züge eines Schachspielers nachzuvollziehen, der muss zu einem gewissen Grad Schach spielen können. Über das Maß seiner Originalität als Schachspieler ist dadurch freilich noch nichts gesagt. Folgt man G. Ryle, so bedingt solches Können „Verstehen“ :

„Er (der Zuschauer oder Leser, B.H.) paßt bloß auf das auf, was der Urheber tut, ähnlich wie auch der Urheber auf das aufpaßt, was er selber tut, mit dem Unterschied, daß der Zuschauer das vorfindet, was der Urheber erfindet. Der Urheber führt an, der Zuschauer folgt, aber ihr Weg ist der gleiche“¹¹.

Wenn ich „Werknachvollzug“ anstrebe, sind die Handlungen der Werkurheber für mich richtunggebend. Daher gibt es Handlungen, die sich zum Nachvollzug eines Werkes besser eignen als andere. Ob es sich beim „Werk“ um ein opus perfectum, um eine Regel oder ein Verfahren handelt, bleibt davon unberührt. Sofern ich Gestalt und Struktur der „Pastorale“, die darin geronnenen Kompositionshandlungen Beethovens nachvollziehen möchte, führt mich das Wackeln an der Schallplatte nicht ans Ziel. Es wäre bestenfalls eine Handlung, die mich in einem ersten Schritt zum Nachvollzug von DJ - Werken führen könnte, zum Beispiel zur Einsicht, dass man vor dem Scratching eine Slipmat unter die Platte legen muss, weil sonst der Plattenspieler kaputt geht. Oder zur Einsicht, dass mein „Baby-Scratching“, wie DJs eine solche laienhafte Ruckelei an der Schallplatte nennen, nur wenig mit der DJ-Handlung „scratching“ gemeinsam hat. Scratching, so DJ WestBam, sei keineswegs „*nur das rhythmische Hin- und Herwackeln, zu dem es von seinen ignoranten Kritikern gemacht und von deutschen Dilettanten Disc Jockeys zugerichtet wurde* (Zitat eines wirklich großen Scratchers Grandmixer DST: *‘They are really ruining scratching!’*“¹².

V.

Ein Musikwerk, das wurde gezeigt, ist ein Handlungs-Programm, eine Vor-Schrift zum Nach-Handeln. Musikdidaktisch gewendet, bedeutet das: Sofern ich im Musikunterricht „Werknachvollzug“ intendiere und Handlungen benennen kann, die im Werk Spuren hinterlassen haben, dann vermag ich zu entscheiden, welche Handlungen „Werknachvollzug“ gewährleisten und welche nicht. Dieses Verhältnis von Ziel, Inhalt und Methode nützt mir also bei der Planung des Unterrichts. Die Frage nach irgendeinem „Mehr“ oder „Weniger“ zwischen Werk und Handlung erübrigt sich.

All diese Gedankenspiele, so könnte man einwenden, nehmen kaum Rücksicht auf Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer. Musikunterricht soll sich aber an den Schülern, an deren Bedürfnissen und Interessen orientieren, soll Spaß machen, soll „*Freude bereiten*“¹³, wie Lehrpläne vorschreiben. „*Das Prinzip just for fun*

¹¹ Ryle 1969, S. 68

¹² WestBam 1997, S. 24

¹³ Stellvertretend für zahlreiche Richtlinien hier zitiert aus dem Lehrplan für die bayerische Hauptschule, S. 60

darf nicht verloren gehen“, meinte kürzlich Hans Günther Bastian in einem Interview, und er berichtet in diesem Zusammenhang, dass an den Berliner Modellschulen „*Klassik verpoppt (sic!) und Pop mit klassischen Instrumenten gespielt*“ werde¹⁴. Wird „Ludwig van“ posthum umgetauft zu „Ludwig fun“, und das Konzept der Schülerorientierung muss die Patenschaft übernehmen? Keineswegs. Nachzulesen bei Thomas Ott:

*„Die Frage ist nicht: Welches ist die Sachstruktur, und welche Lernschritte ergeben sich daraus, sondern: Wie setzen sich die Schüler mit der Sache/dem Problem in Beziehung, und welche Hilfen kann man ihnen für die Strukturierung ihres Lernweges geben?“*¹⁵

Anders gesagt: Es gilt, diejenigen Handlungen zu benennen, mit denen sich Schüler mit der Sache/dem Problem auseinandersetzen können, sodass man sich darüber verständigen kann, welche Kompetenzen vorliegen und welche nicht. In einem weiteren Schritt kann dann der Versuch unternommen werden, den Schülern beim Aufbau und bei der Erweiterung ihres Handlungsrepertoires zu helfen. Indem sich der Unterricht an den Schülern orientiert, verändern sich aber weder das Werk, seine Struktur, seine Gestalt, noch die Möglichkeiten des Werknachvollzugs. Was sich hingegen verändert, sind diejenigen Kriterien, nach denen Entscheidungen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts getroffen werden.

„*Schülerorientierte Didaktik*“, so definiert H. Meyer, „*ist die Theorie der Analyse und Konstruktion von Lehr-/Lernprozessen unter Einbeziehung und Thematisierung der Interessen der Lernenden*“¹⁶. Diese Bestimmung gründet auf zutiefst humane Gedanken, etwa auf die Idee eines menschenfreundlichen Unterrichts, in dem die Kinder und Jugendlichen, deren Intentionen und Wünsche ernst genommen und gewürdigt werden. Will man diesem Ansatz folgen, so wäre zu fragen, weshalb dieser Anspruch nicht auch für die Urheber eines Musikwerks bestehen sollte. In diesem Fall wäre es human, den in einem Musikwerk symbolisierten Intentionen des Urhebers ebenso die Ehre zu geben wie den Intentionen der Lernenden.

VI.

Wie ließe sich diese Balance in der Unterrichtspraxis konkretisieren? Nehmen wir noch einmal die drei Eingangs-Beispiele. Das „Zauberflöte“-Spiel könnte sich auf Stücke beschränken, die stilistisch und technisch von den Kindern und der Lehrkraft zu bewältigen sind. Das „Bolero“-Projekt könnte eine kompositorische Idee von Ravel aufnehmen und in Bewegung umsetzen, etwa in der Weise, dass jedem Jugendlichen zunächst ein bestimmtes Instrument zugeordnet wird. Die erste Schülerin stellt zur Musik ein Bewegungsmuster vor, das, wie in einer choreographierten Partitur, nach und nach diejenigen „Instrumente“ übernehmen, die gerade zu hören sind. Und der Fernsehspot könnte zur Einsicht führen, dass Deejaying zwar eine spannende Art der De- und Rekonstruktion musikalischer Materialien und der unvermittelten Verknüpfung von Fragmenten ist, jedoch keineswegs die einzige und erste. Denn

¹⁴ *Musik macht klug*, in: *Die Zeit* Nr. 15, 6.4.2000, S. 47

¹⁵ Günther u.a. 1982, S. 46

¹⁶ H. Meyer 1993, S. 204

das kann man schon bei Ludwig van Beethoven hören und sehen, im Streichquartett op. 132. Ohne Plattenspieler und ohne Schrankwand.

Literatur

- Alt, M.: Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf 1968
Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Sondernummer 1, Lehrplan für die Hauptschule. München 1997
Flämig, M.: Verstehen - Hören - Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe. Augsburg 1998
Günther, U./ Ott, Th./ Ritzel, F.: Musikunterricht 1 - 6. Weinheim und Basel 1982
Kaiser, H.J.: Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: ZfMp 1/ 1976, H. 2, S. 113 - 127
Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/ Main 12/ 1993
Rauhe, H./ Reinecke, H.-P./ Ribke, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975
Ryle, G.: Der Begriff des Geistes. Stuttgart 1969
WestBam: Mix Cuts & Scratches mit Rainald Goetz. Berlin 1997