

Heimes, Klaus

Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich: Diskrepanz zwischen Zielsetzung und sozialer Umwelt

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Musik und Bildende Kunst. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 286-298. - (Musikpädagogische Forschung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Heimes, Klaus: Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich: Diskrepanz zwischen Zielsetzung und sozialer Umwelt - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Musik und Bildende Kunst. Essen : Die Blaue Eule 1990, S. 286-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249977 - DOI: 10.25656/01:24997

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249977>

<https://doi.org/10.25656/01:24997>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)**

**Musik
und Bildende Kunst**

D 122/1990/10/1



Themenstellung: Der vorliegende Band 10 der Reihe "Musikpädagogische Forschung" befaßt sich mit dem Verhältnis von Bildender Kunst und Musik. Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Grenzüberschreitungen der beiden künstlerischen Äußerungsformen werden erörtert. Musik- und Kunstpädagogen referieren über Probleme der Legitimation des Unterrichts in Musik und Kunst, stellen ästhetische, wahrnehmungs- und rezeptionspsychologische Theorien sowie unterrichtspraktische und therapeutische Ansätze vor; sie diskutieren über die enge Verbindung von Musik und Kunst in Film, Fernsehen, Malerei und Graphik. Ergänzt werden die Tagungsbeiträge durch freie Forschungsberichte.

Der zehnte Band dokumentiert die Vorträge der wissenschaftlichen Tagung, die vom 21. – 23. Oktober 1988 in Augsburg stattfand.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945, Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt) und der Musikhochschule des Saarlandes (Viola, Kammermusik), zweiter Preisträger beim Bundeswettbewerb "Jugend musiziert" in Viola (Berlin 1964), Schuldienst, Studium Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Philosophie an der Universität Saarbrücken, 1975 Promotion zu Dr. phil., 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg, z.Zt. Vorsitzender des "Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung" (AMPF).

ISBN 3-89206-350-8

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 10

Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)

Musik und Bildende Kunst

Die Blaue Eule

ISBN 3-89206-350-8

Copyright Verlag Die Blaue Eule, Essen 1990

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise, in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikrocard, Offset, verboten

Printed in Germany Herstellung:

Merz Fotosatz, Essen Broscheit Klasowski, Essen

Difo-Druck, Bamberg

Inhaltverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Augsburg 1988	13
HANS DAUCHER	
Zum Legitimationsproblem der ästhetischen Erziehung	17
ECKHARD NOLTE	
Die Musik und die anderen Künste - Musikpädagogische Diskussionsbeiträge des 19. Jahrhunderts	31
BARBARA BARTHELMES	
Musikpädagogik und Bildende Kunst Anmerkungen zur Funktion der Kunst in der Musikpädagogik	40
HELGA DE LA MOTTE-HABER	
Die Künste als Kunst Pictures of Pictures from Pictures of Pictures	56
WILFRIED GRUHN	
Begegnung der Künste: Kandinsky und Schönberg Von der Hinfälligkeit des Schönen und der Harmonie der Dissonanz	61
CHRISTIAN SCHEIB	
Multimedia Zwei Einzelgänger als Vorgänger und zwei Desperados als Erben Claude Bragdon, Wassily Wereschtschagin und "Station Rose"	81
HEINER GEMBRIS	
Was sagt das Publikum zur Kunst der Avantgarde? Aus dem Gästebuch der Klanginstallation von John Cage auf der documenta 8	90
ALEXANDER KOPP	
Gegenstand und Oberfläche Morton Feldmans Gedanken über die Beziehung von Kunst und Musik	111

HELGA JOHN-WINDE	
Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen	119
KARL GRAML	
Spontangesänge von Kindern zu Bildern	133
GÜNTER KLEINEN	
Seerosen-Bilder und Schritte im Schnee	
Strukturelle Analogien zwischen Bildern und Musik als Weg einer Annäherung an den musikalischen Impressionismus	145
GÜNTHER ROTIER	
Die Gestaltung von Schallplattencovern	154
FRED RITZEL/JENS THIELE	
Kritik oder Blasphemie?	
Über die Rekonstruktion von Musikereignissen der Nazi-Zeit in R.W. Fassbinders Film Lili Marleen (BRD 1980)	162
ACHIM SCHUDACK	
Hollywood im Umbruch: Jazz im 'social problem film' der frühen 50er Jahre	181
ULRIKE SEITZ	
Ansätze der Kunsttherapie im Überblick	197
WOLFGANG MICHAELIS	
Welt in Wahrnehmung und Abbildung	210
HELMUT SEGLER	
Tänze der Kinder in Europa - Konsequenzen für den Musikunterricht der ersten Schuljahre	226
GEORG MAAS	
Zur Bildung musikalischer Formbegriffe im Musikunterricht: Ergebnisse und methodische Aspekte einer Evaluationsstudie als Beitrag zur empirischen musikpädagogischen Unterrichtsforschung	236
RENATE MÜLLER	
Musikalisches Ambiente als Bedingung musikalischer Flexibilität Jugendlicher	252

DIETMAR PICKERT	
Außerschulische musikalische Aktivitäten der Musiklehrer.	
Methoden der Datenerhebung und adäquate Datenaufbereitung	269
KLAUS HEIMES	
Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich:	
Diskrepanz zwischen Zielsetzung und sozialer Umwelt	286
KOLLOQUIUM	
Musikpädagogische Forschungsdefizite aus Sicht der Lehrer	299
AUSSTELLUNG	
Bild-Musik/Musik-Bild.	
Georg Popp	301
DOKUMENTATION DER AUSSTELLUNG DES ARBEITSKREISES MUSIK- PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (AMPF)	
Musikpädagogische Forschung:	
Informationen, Experimente, Filme	303
I. Musik im Unterricht	
Wolfgang Martin Stroh	
Szenische Interpretation von Opern in der Schule	304
Gunter Reiß, Mechthild von Schoenebeck	
Musikpraxis an den Schulen Nordrhein-Westfalens	305
Hans Günther Bastian	
Neue Musik im Schülerurteil	307
Rudolf-Dieter Kraemer, Georg Brunner	
Visualisierung und Verbalisierung musikalischer Vorstellungen	308
Werner Pütz	
Musikverstehen durch Musikmalen	309
Helmut Schaffrath, Erika Funk-Hennigs, Thomas Ott, Winfried Pape	
Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West Berlins	313

Wolfgang Martin Stroh, P. Bayreuther, W. Schulz, M. Becker,
J. Beckmann

Kommunikationsstrukturen bei Großgruppenimprovisationen	314
--	-----

II. Künstlerische Ausbildung

Frauke Grimmer

Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte	316
---	-----

Hans Günther Bastian

Jugend musiziert. Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen	317
---	-----

Hans Günther Bastian

Leben für Musik. Eine Biographiestudie über, musikalische (Hoch-)Begabungen	318
--	-----

Walter Scheuer

Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung	320
---	-----

III. Musikalische Rezeptionsforschung

Günther Rötter

Die Beeinflußbarkeit emotionalen Erlebens von Musik durch analytisches Hören. Psychologische und physiologische Be- obachtungen	321
---	-----

Rudolf-Dieter Kraemer

Meßgerät zur musikalischen Rezeptionsforschung (MzR)	323
--	-----

Heiner Gembris

Musikhören und Entspannung	324
----------------------------	-----

K. Gramt, H. Gembris, R.-D. Kraemer

Filmdokumentation musikpädagogische Forschung: „Der Feuervogeltest“	
Studien zum musikalischen Gedächtnis	327

Klaus-Ernst Behne

„Blicken Sie auf die Pianistin!“ Zur bildbeeinflußten Beurteilung des Klavierspiels im Fernsehen	
Bericht über eine explorative Vorstudie	329

Karl Gramt

Überprüfung der Fähigkeit, Tonhöhen zu unterscheiden	331
--	-----

Günther Batet

Videomusik	332
------------	-----

IV.	Musik im Alltag	
	Barbara Barthelmes, Heiner Gembris	
	Musik - Mode - Lebensstil	333
V.	Kinderbilder als Erhebungsverfahren	
	Günter Kleinen	
	Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter	336
	Karl Graml	
	Kinder singen zu Bildern	337
VI.	Einsatz von Computern in Musikerziehung und Musikwissenschaft	
	Helmut Schaffrath	
	Essener Musik-Datenbanken	
	Einsatz von Rechnern für die Musikwissenschaft	338
	Rudolf-Dieter Kraemer, Heiner Gembris, Bernd-Georg Mettke, Kurt Suttner, Johann Winter	
	Übertragung von Musikhandschriften der Oettingen- Wallerstein'schen Bibliothek	340
	Michael Roske	
	Musapaed/Musaseku	
	Das Datenbankkonzept zum Forschungsprojekt: „Musik- pädagogik des 19. Jahrhunderts“	341
	Christoph Hempel/Klaus-Ernst Behne	
	Gehörtraining: Unterstützung durch den Computer	342
VII.	Musik und Politik	
	Erika Funk-Hennigs	
	Dokumentation über musikalische Aktivitäten der Rechtsextremisten	345
	Gisela Probst-Effah	
	Musik in Konzentrationslagern des Nationalsozialismus	347
VIII.	Geschichte der Musikerziehung	
	Michael Roske	
	Die Musikpädagogik Lina Ramanns. Werk, Wirken, Nachwirkung	348

	Ursula Eckart-Bäcker	
	Die Schütz-Bewegung	
	Zur musikgeschichtlichen Bedeutung des „Heinrich-Schütz	
	Kreises"	351
	Eckhard Nolte	
	Musikpädagogische Ikonographie	353
IX.	MPZ Zentralstelle für Musikpädagogische Dokumentation (J.W. Goethe-	
	Universität Frankfurt)	
	Ulrich Günther	
	Eine Musikstunde 1942 – simuliert	354
X.	Engagiert für musikpädagogische Forschung	
	Wolfgang Schmidt-Brunner	356
	Sigrid Abel-Struth	359
	Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)	

Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich: Diskrepanz zwischen Zielsetzung und sozialer Umwelt

KLAUS HEIMES

*Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musik und Bildende Kunst. - Essen: Die Blaue Eule 1990.
(Musikpädagogische Forschung. Band 10)*

Allgemeine Lernziele werden nicht unabhängig von Grundüberzeugungen gesetzt. In der deutschen Musikpädagogik gehört zu diesen allgemeinen Lernzielen, daß der Schüler Kenntnisse erwerben soll von den sozialen und kulturellen Bedingungen der Musik (Schmitt 1974, S. 252), daß er sich der vielfältigen Erscheinungen einer Musikkultur bewußt wird (Breckoff 1974, S. 89), und daß er lernen muß, den musikalischen Ausdruck anderer zu verstehen (Lugert 1975, S. 60). Die Grundüberzeugung hinter diesen Lernzielen ist letztlich eine politische: Es geht um eine Erziehung zur Demokratie, zum mündigen Verhalten in der Welt (Richtlinien NW, MU/3), man weiß von der politischen Wirksamkeit anscheinend unpolitischer Lieder (Breckoff 1980, 5.12), und man hat erkannt, daß die Musikpädagogik einen wesentlichen Beitrag liefern kann zur Erhöhung „der Chancen zur Völkerverständigung und zum Abbau von Diskriminierung und stereotypen Vorstellungen“ (Kuckertz 1981, S. 8).

Sowohl diese Grundüberzeugung als auch die durch sie beeinflussten Lernziele haben sich in deutschen Schulbüchern konkretisiert, wie z.B. in *Lied International*, im *Liedermagazin* und in *Musik aktuell*, die alle einen inner- wie außereuropäischen Ambitus haben. Und die Formulierung dieser Grundüberzeugung wie die Konzeption dieser Schul- bzw. Liederbücher sind der Initiative sowohl von Lehrenden im tertiären Bildungsbereich als auch Lehrenden im schulischen Bereich entsprungen. Das sich aus diesen Feststellungen ergebende Bild von den Intentionen der deutschen Musikpädagogik ist von Interesse für den aus Südafrika kommenden Besucher; denn in Südafrika gibt es keine Grundüberzeugung, die sich in einer den Musikunterricht tangierenden Erziehung zur Demokratie niederschläge - jedenfalls nicht zu einer Demokratie, die der wirklichen sozialen Umwelt in Afrika Rechnung trüge; es gibt keine allgemeine Problematisierung der politischen Wirksamkeit von Liedern und keinen sich in den Richtlinien widerspiegelnden Verdacht, daß Musikpädagogik ein ernstzunehmendes Instrument der Völkerverständigung und des Abbaus von Diskriminierung sein könnte. Das in den meisten „weißen“ Schulen Südafrikas gebrauchte Liederbuch ist das *FAK-Sangbundel*, dessen Sprache ausschließlich Afrikaans ist.

Trotz des vielversprechenden ersten Satzes des Vorwortes - nämlich, daß die Kultur eines jungen Volkes dynamisch sei, wachse und sich anpasse an die Zeit (FAK ³1979, „Inleiding“, o. S.) - enthält es ausschließlich Lieder herkunftsethnischen Ursprungs, d.h. es gibt darin z.B. schwäbische, irische, schottische und holländische Melodien, aber keine spezifisch afrikanischen oder asiatischen. Ein Liederbuch, das in den Schulen zur gegenseitigen Verständigung von Südafrikas vielschichtigen Bevölkerungsschichten beitragen könnte, gibt es also noch nicht, und der Status der Musikpädagogik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich ist so gering, daß ihren Anliegen wenig Gewicht beigemessen wird. So wurde mehrfach die Beschwerde laut, musikpädagogische Dissertationen seien der universitären *music departments* Südafrikas nicht würdig (Pazinos 1985, S.47; 1986, S. 11). Diese Gegensätzlichkeiten werden nun wiederum den sie zur Kenntnis nehmen den deutschen Beobachter erstaunen. Er ist sich bewußt, daß die demokratisierenden und internationalisierenden Intentionen der deutschen Musikpädagogik weit hinausgehen über die bloße Bezogenheit auf einen tatsächlich in Deutschland bestehenden Pluralismus, und er möchte wissen, warum Südafrika - dessen viel größere und auch problematischere gesellschaftliche Vielschichtigkeit ihm bekannt ist - es unterläßt, eine Musikpädagogik zu etablieren, die ihre Zielsetzung beispielsweise an der folgenden Erkenntnis orientieren würde: „In Krisensituationen kann sich die kulturelle Identität am besten sowohl in der partnerschaftlichen Wertschätzung des Fremden als auch des Eigenen festigen. Erst dort, wo eine gegenseitige Kenntnisnahme zum Prinzip geworden ist, können auftretende Identitätskonflikte flexibel gehandhabt werden“ (Baumann 1988, S.24). Er formuliert die Frage: Welche Grundüberzeugung verhindert eine solche Zielsetzung in Südafrika?

Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, muß man über das symptomatische FAK-Sangbündel und die Musikpädagogik hinaus den größeren Rahmen von Südafrikas tertiärem Bildungsbereich betrachten, vor allem seine Bedingtheit durch die allgemeine kulturpolitische und sozialpolitische Aura des Landes. Wenn man nun eine Perspektive sucht, die sowohl die Musikpädagogik, den umfassenderen tertiären Bildungsbereich als auch die kultur- und sozialpolitischen Umstände gleichzeitig ins Licht rückt, so bietet sich Südafrikas Verhältnis zu jenen Wissenschaften an, die die Reziprozität von Mensch und Musik thematisieren, nämlich sein Verhältnis zur Ethnologie und Soziologie der Musik. Dieses Verhältnis und seine Konsequenzen zu beleuchten ist der Zweck dieses Aufsatzes.

Zunächst muß festgestellt werden, daß sich bis vor ganz kurzer Zeit nur weiße Wissenschaftler für Südafrikas Musiksoziologie und Musikethnologie interessierten: Bis zur Zeit des aufkommenden schwarzen Nationalismus in den 70er Jahren standen schwarze Intellektuelle ihrer eigenen traditionellen Musik kühl gegenüber, so daß die Exponenten der Philosophie des Schwarzen Bewußtseins auf jenes Material zurückgreifen mußten, das von weißen Musikethnologen zusammengetragen worden war. Die beiden Gründe, die von Schwarzen selbst hierfür angegeben werden, sind erstens, daß Zugang zu Bildung und Wissenschaft von jeher nur über die die schwarze Musik mißbilligenden Missionsschulen möglich war, und zweitens, daß - als Nebeneffekt der Apartheidspolitik der 50er Jahre - ein schwarzer Ethnologe in seiner eigenen Gesellschaft nur wie ein Kollaborateur aussehen konnte (Mngoma 1980, S. 14). Die nächste Feststellung ist, daß diejenigen weißen Wissenschaftler, die sich für die südafrikanische Musiksoziologie und -ethnologie interessierten, eben keine Südafrikaner waren. Diese merkwürdige Anomalie wurde vor kurzem in den *Acta Musicologica* bestätigt: „the burden of ethnomusicological effect has until the most recent years been borne by English-speaking white scholars. The pioneers in the field were mostly from the mother countries, later to be joined by South Africans“ (Paxinos 1986, S. 11).

Das Interesse südafrikanischer Wissenschaftler am Verhältnis zwischen Mensch und Musik ist tatsächlich minimal. Musiksoziologische Schriften sind von verschwindender Seltenheit, und was Musikethnologie betrifft, spricht die folgende Statistik für sich selbst: Nur 13 der 353 Forschungsarbeiten, die zwischen 1973 und 1983 an südafrikanischen universitären *music departements* durchgeführt wurden, haben mit Ethnologie zu tun (vgl. Anm. 1), davon wiederum nur 10 mit musikethnologischen Aspekten in Südafrika (Paxinos 1985, S. 42, 43). Zehn von 353 sind 2,8 Prozent. 2,8 Prozent sind also das Ausmaß der Beteiligung der music departements südafrikanischer Universitäten an einem musikalischen Szenario, das sich vor dem Hintergrund der folgenden Demographie entwickelt hat: Es gibt 19 662 000 Schwarze, 4 900 000 Weiße, 2 954 000 sog. Farbige, 884 000 Inder (vgl. Anm. 2). Neben den zwei offiziellen Sprachen Englisch und Afrikaans werden mindestens elf „schwarze“ Sprachen gesprochen. Das Bestreben, den musikalischen Ausdruck dieser „anderen“ zu verstehen - wie Lugert formulierte - ist also peinlich gering in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich. Da die Musikpädagogik zu diesem Bildungsbereich gehört, ist auch sie betroffen; und da das Repertoire des schulischen Liedguts von der institutionalisierten Mu-

sikpädagogik sanktioniert wird, ist die Abwesenheit traditioneller afrikanischer Melodien schlechthin konsequent.

Das ist die Situation, die der Erklärung bedarf, denn traditionelle afrikanische Melodien sind sowohl zahlreich wie griffig und stimulieren seit Dekaden das Interesse nicht-südafrikanischer Musiker und Wissenschaftler. Das mangelnde Interesse im tertiären Bildungsbereich läßt sich nicht ohne einen Blick auf die kultur- und sozialpolitischen Gegebenheiten erklären. Ein Land, in dem man kulturelle Abgrenzung pflegte, noch lange bevor sie Gesetz wurde, in dem man jahrzehntelang diese Abgrenzung durchführte, nachdem sie in Gesetzen verankert war, in dem viele Menschen diese Abgrenzung auch weiterhin fortzusetzen wünschen, während diese Gesetze schon abgebaut werden - und sie sind jetzt zum Teil abgebaut -, ein solches Land wird eine erkleckliche Anzahl an Akademikern und Künstlern hervorbringen, für die kulturelle und soziale Apartheid einfach eine unreflektierte soziale Tatsache ist: Wenn Institutionen und Normen lange genug aufrechterhalten werden, bekommen sie den Anstrich von Natürlichkeit und Unausweichlichkeit.

Man kann lange in Südafrikas abgekapselter weißer Gesellschaft leben und arbeiten, ohne sich der ganzen Weite der Außenwelt oder der ganzen inneren Enge der intellektuellen Beschränktheit bewußt zu werden, aber ein geisteswissenschaftlicher Akademiker wird sie schnell genug erfahren. Es gibt mindestens eine Universität in Südafrika, deren vorgedrucktes Bewerbungsformular hoffnungsvolle Stellungsuchende gezwungen hat, eine Definition von akademischer Freiheit zu formulieren; die zulässige Definition war *the search of truth within the limits of one's subject*, was bedeutet, daß ein Musiker Musik erforscht, nicht aber ihre religiösen, sozialen, politischen oder anthropologischen Durchdringungen. Man hat die Wahl, sich entweder nicht zu bewerben, oder aber zu versuchen, sein Glück in einer partiturgebundenen Musikwissenschaft zu finden. Auf diese Weise wird die kulturpolitische Aura eines Landes zum Faktor in der Wissenschaft: Wo forschende Nachdenklichkeit zur Beachtung von Tabus angehalten wird, kann sie nicht kritisch oder schöpferisch sein und wird erlauben, daß jene Umwandlung von Emotionen zu Thesen stattfindet, die die Basis aller Ideologien ist. Sie wird sich einem politischen Kunstgriff wie dem auf ein Minimum reduzierten und normierten sozialen Kontakt nicht widersetzen können.

Und genau das hat Konsequenzen für die Systematische Musikwissenschaft im allgemeinen - und damit auch für die Musikpädagogik, der mit dem Ausfall z.B.

der Musiksoziologie eine wichtige Bezugswissenschaft fehlt - und für die Ethnomusikologie im besonderen, denn nach allen in Afrika gesammelten Erfahrungen ist ein wirkliches Verstehen traditioneller Musik nur möglich, wenn man am Leben der afrikanischen Gesellschaft partizipiert. Gelegenheit, dies zu tun, würden sich aus spontanem kulturellen Kontakt und aus gegenseitigem Respekt ergeben. Sie werden sich nicht leicht ergeben. Südafrikas Regierung und einige der größten Universitäten müssen immer noch mit einer mächtigen Gruppe von Afrikanern (Buren) rechnen, die sich aktiv für fortgesetzte Apartheid einsetzt. Diese Gruppe will sich nicht nur von den Schwarzen abgrenzen, sondern auch von englischsprechenden Weißen und weißen Einwanderern. Besonders letztere sind nur akzeptabel, wenn sie sich die Normen und Werte der Afrikaner zu eigen machen (Swart 1987, S. 340). Diese Berührungsangst hat eine lange Geschichte. Sie wurde schon als Grund für die zum Burenkrieg führende Intervention in der Republik von Transvaal angegeben: Transvaal verlieh nur Afrikanern das Bürgerrecht. Auch heute noch vermeiden die konservativen, aber einflußreichen Afrikaner unwillkürlich kulturellen Kontakt, weil sie ihre eigene Kultur gefährdet und ihre Identität in Frage gestellt sehen. Einer Aufgabe der *Tydskrif vir Kulturen Kunsgekieenis* von 1987 zufolge ist der größte Feind der burischen Kultur ein „übertriebener Intellektualismus“ (Swart 1987, S.341-342). Das sind die Ansichten jener Gruppe von Afrikanern, die jetzt die offizielle Opposition im weißen Parlament ist. Die augenblicklich regierenden Afrikaner haben andere Ideen. Aber was die heutigen Folgen vergangener Geschichte betrifft, muß man an ein Diktum von John Blacking (1973, S. 103) denken: „Problems in human society begin when people learn less about love ...“.

Auch für die Soziologie und Ethnologie der Musik hat die burische Berührungsangst Folgen. Fast alle auf diesem Gebiet tätigen Wissenschaftler kommen aus England oder Deutschland und bringen die politische Aura ihrer Heimat mit. Besonders den Engländern wird nachgesagt, daß sie stets ein trauriges Erbe proletarischen Grolls haben. (E.P. Herald 1988, S. 4) und deshalb die südafrikanische Szene eher klassen- als kulturbewußt betrachten. Das wird in Südafrika nicht akzeptiert, aber das wirkliche Malheur ist, daß die fachliche Kompetenz dieser Wissenschaftler dann zusammen mit ihren persönlichen Anschauungen zurückgewiesen wird und verlorengeht. Die Ethnologie leidet unter solchen Verlusten: Die Selbstbezogenheit der Buren fördert einen selektiven Eurozentrismus, der nicht nur das Bild, sondern auch das Selbstbild der südafrikanischen Musikwissenschaft zu bestimmen droht; es gibt einen summarischen Aufsatz mit

dem Titel *Trends in South African Musicology* (Paxinos 1985), in dem die fünf- unddreißigjährige Existenz der *International Library of African Music* - Andrew Tracey gibt in Grahamstown die *Papers presented at the Symposia on Ethnomusicology* und die Zeitschrift *African Music* heraus - mit keinem Wort erwähnt wird.

Daß die institutionalisierte südafrikanische Musikpädagogik sich unter solchen Umständen keine Ziele setzt, die auf dem Kontinent von Afrika ein „Seid-umschlungen-Millionen“ anstreben, ist ein Beispiel für die Tatsache, daß Grundüberzeugungen sich in Lehrzielen widerspiegeln. Des weiteren ist es auch so, daß Musik in Südafrikas tertiärem Bildungsbereich unter geschichtlichen und funktionellen Voraussetzungen betrieben wird, die einem eventuellen Gegenstrom das Gefälle rauben. Die universitären *music departements* sind vor relativ kurzer Zeit entstanden (3), von 1905 an, und sind ähnlich wie die britischen music colleges strukturiert. Die größten von ihnen entstanden zu Zeiten des Kolonialismus und dienten weitgehend als Modell für jene, die später gegründet wurden. Sie waren - und sind es problematischerweise heute noch immer (Temmingh 1971, S. 8) - auf praktisches Musizieren und auf die Lehrerausbildung spezialisiert. Ihre Rolle in der Gesellschaft besteht darin, Leuchtfeuer europäischer Kultur zu sein und Studenten auf den Beruf des Musiklehrers und - seltener - auf eine Konzertlaufbahn vorzubereiten. Die Sorte Musiklehrer, die ausgebildet wird, entspricht dem Umstand, daß viele tausende südafrikanischer Kinder individuellen Instrumentalunterricht - meistens auf dem Klavier - in der Schule und während der Schulstunden nehmen; es gibt ein bei Eltern sehr populäres und durchorganisiertes System externer Examina, dem diese Kinder jährlich zugeführt werden; das System ist in wesentlichen Zügen dem Konzept der britischen *Royal Schools of Music* und des *Trinity College* entlehnt.

Das also ist die Rolle, die die universitären *music departements* in Südafrika übernommen haben, und in dieser Rolle wurden und werden sie von der breiten Bevölkerung verstanden. Als pädagogische Institutionen waren sie so erfolgreich in der Darstellung dieser Rolle, daß Hochschullehrer anderer Disziplinen sehr selten glauben, Musik könne etwas mit Wissenschaft oder Philosophie zu tun haben. Musik ist ganz einfach etwas, was auf einem Instrument gemacht wird, eine Verzierung des Lebens, „n Kunsie“ (zu deutsch: ein „Künstchen“, eine Sache für höhere Töchter). Dieses Mißverständnis hat weitreichende Konsequenzen. Im Kern ist und bleibt es, wie Lemmermann (1977, S. 27) in anderem Zusammenhang formuliert, „ein gesellschaftliches Problem: Wie sehen Staat und Gesellschaft den Stellenwert von Bereichen, die nicht primär auf Daseins-

sicherung ... von Gruppen und Individuen hin ausgerichtet sind“. Und in Afrika kann man nicht einmal sicher sein, daß die Gegenüberstellung (Lemmermann 1977, S. 52-53) von Daseinssicherung und Daseinsqualität sinnvoll ist, denn bei der Mehrzahl der Gesamtbevölkerung hat Musik einen ganz anderen Stellenwert als in Europa; und gerade diesem Umstand tragen die meisten *music departments* Südafrikas nicht Rechnung. Schwarze Völker wie die Venda sagen unumwunden, Musik sei wesentlich für das Überleben der *Menschlichkeit* des Menschen (Blacking 1973, S. 54), aber ein eurozentristisches und von Burneys „unschuldigem Luxus“ (Lang 1963, S.370) geprägtes Musikverständnis kann auch einem geisteswissenschaftlichen Akademiker nicht erklären, daß die Philosophie schwarzer Völker gänzlich anders ist; daß sie Methoden des Eingangs in die Welt und in die Natur durch das Medium Musik projizieren (Bain 1983, S. 24); daß aus diesem Grunde ihre Konzeptionen von Objekt, Geschichte, Individuum und Gesellschaft durch ihre musikalische Praxis geformt sind (Blacking 1973, S. 54; Chernoff 1979, S. 17, 61); daß in Afrika Musik eine unabdingbare Komponente des *Weltbildes* ist.

All dies mutet den Europäer - und auch den in Südafrika heimischen Europäer - fremd an, weil für ihn ein Musikwerk ein unverbindliches Objekt ist: Seine Welt endet nicht, seine Identität ändert sich nicht, die Mechanismen seiner Gesellschaft fallen mit dem Fehlen von Musik nicht auseinander. In schwarzen Gesellschaften würde all dies jedoch passieren und ist zum Teil auch schon passiert, denn dort ist Musik kein Objekt, sondern ein Gemeinschaftshandeln, das Resultat, wie LeRoi Jones (1936, S. 153) es einmal ausdrückte, von „certain specific ways of thinking about the world“ und nur in letzter Instanz eine Organisation von Klängen. All dies entgeht einer eurozentrischen Musikpflege, den an der westlichen E-Musik orientierten *music departments* und damit dem durch sie mitgeformten allgemeinen Kulturverständnis der weißen Bevölkerung. Ein Circulus vitiosus leitet sich ein, denn das durch die *music departments* mitgeformte allgemeine Kulturverständnis prägt wiederum Entschlüsse, die den zukünftigen intellektuellen Horizont in den *music departments* bestimmen. Nur das prinzipiell schon Gewußte ist wissenswert. Der Leiter der Musikabteilung des *Human Sciences Research Council* bemerkte vor kurzem (Paxinos 1986, S. 10), wie selbst in jüngster Zeit erfolgte Einstellungen an führenden südafrikanischen Universitäten verdeutlichen, daß Berufungskommissionen keineswegs von hohen Leistungen auf musikwissenschaftlichen Gebieten beeindruckt sind. Der Musikwissenschaft - insbesondere der Systematischen Musikwissenschaft - ist es in Süd-

afrika nicht erlaubt worden, sich als eine seriöse und das öffentliche Leben tangierende Disziplin auszuweisen. Die Idee, daß die Forschung eines *music departements* dem Staat Entscheidungshilfe bei kulturpolitischen Problemen geben könnte - wie das z.B. beim *Wiener Institut für Musiksoziologie und musikpädagogische Forschung* der Fall ist -, ist in Südafrika nie aufgekommen. Medienbezogene Untersuchungen, wie sie durch MEDIA-CULT unternommen werden, gibt es ebenfalls nicht, und nur im Einzelfall stoßen grundsätzliche Fragen - wie z.B. vor kurzem bei den internationalen musiksoziologischen Kongressen in Göteborg und Tel Aviv zur Diskussion kamen - auf artikuliertes Interesse in den *music departements*.

Die Beschränkung des intellektuellen Horizonts auf vornehmlich partiturbezogene Aktivitäten verewigt sich durch die beschriebene Selbstrekutierung auf solche Weise, daß anderem Wissen und Anderswissenden soziale und professionelle Legitimation abgesprochen wird. Ganz konkret gesprochen: Die südafrikanischen *music departements* bereiten Studenten auf Qualifikationen vor, die die Namen *Bachelor of Music*, *Master of Music* und *Doctor of Music* tragen; sie erheben also universitären Anspruch, und in der Tat gibt es in Südafrika keine Hochschulen für Musik als Parallelerscheinungen zu musikwissenschaftlichen Instituten, wie das in Deutschland der Fall ist; die *music departements* wollen vielmehr beide Funktionen in sich vereinen, und zwar auf eine „Können und Kennen“ (Heimes 1986, S. 27) kombinierte Weise. Aber der Professor, der auf unbefristete Zeit zum Leiter eines solchen universitären *music departements* ernannt wird, hat möglicherweise selbst nie eine Universität besucht, ist darum selbst weder Bachelor, noch Magister, noch Doktor. Er mag statt dessen ein konzertierender Instrumentalist oder hervorragender praktischer Lehrer sein, dessen Berufung auf das erwähnte Kulturverständnis zurückzuführen ist. Aber wenn er einmal berufen ist, befindet er sich in einer Position, in der er den intellektuellen Standard einer universitären Ausbildung determinieren muß; in der er Aussagen machen muß über Stichhaltigkeit, Kompetenz und soziale Relevanz der Musikwissenschaft; er stellt Curricula auf; er entscheidet, wer welche Art von Musikwissenschaft in seinem departement unterrichtet, und aufgrund seiner Empfehlung bewährt oder verweigert das *Human Sciences Research Council* Unterstützung für musikwissenschaftliche Forschung. Aber seine eigene Laufbahn hat ihm nicht bewußt gemacht, daß die Bezugswissenschaften z.B. der Musikpädagogik die Soziologie und die Psychologie der Musik sind oder daß die Resultate der

Musikethnologie in nicht-afrikanischen Ländern bereits einen Niederschlag in dortigen Schulbüchern gefunden haben.

Die ganze Problematik der Reziprozität von Mensch und Musik, wie sie vornehmlich in den Teildisziplinen der Systematischen Musikwissenschaft Kenntnis nimmt (4), kaum jemand die interdisziplinäre Orientierung und Kompetenz hat, um auf diesem Gebiet aktiv zu sein. Absolventen dieser *music departements* werden aber nichtsdestoweniger wieder Leiter solcher *music departements* ... Absolventen dieser *music departements* werden auch maßgebliche Persönlichkeiten in der Musikpädagogik. Sie werden nicht Leiter von eigenständigen musikpädagogischen Fachbereichen, denn anders als in Deutschland gibt es in Südafrika keine separaten Lehrstühle für Musikpädagogik oder für Musikethnologie oder für Systematik. Daß die von diesen Absolventen betriebene Musikpädagogik weitgehend im Zeichen der tradierten Kulturpolitik des Landes und des Eurozentrismus stehen muß, ist nun erklärt.

Noch nicht erklärt ist, warum es gerade zu diesem Zeitpunkt so auffällig wird, daß die institutionalisierte Musikpädagogik - und der allgemeine Musikbetrieb im tertiären Bildungsbereich - in einem bemerkenswerten Mißverhältnis zu ihrer sozialen Umwelt steht. Der Grund ist, daß es jetzt die nicht-institutionalisierten Bereiche sind, die eine musikbezogene Überbrückung von Südafrikas Vielschichtigkeit anbahnen und damit die Musikpädagogik und die *music departements* weit hinter sich lassen.

Da ist zuerst einmal der weltweite Siegeszug der Popmusik, der in Südafrika einen anderen Stellenwert hat als in Europa: Sowohl der Ethnologe Andrew Tracey (1980, S. 34-35) als auch der Platten-Produzent von Michael Jackson (Der Spiegel, 13.6.1988, S. 182) bezeugen ihre faktische Afrikanisierung. Der der U-Musik eigene Synkretismus internationaler Elemente ist in der live U-Musik Südafrikas in zunehmendem Maße benutzt worden, um schwarze und weiße Musiker zusammen aufs Podium zu bringen. Man hat riesige Sportstadien zu diesem Zweck gemietet und ein großes vielrassiges Publikum angezogen, und der kulturpolitische Effekt war deutlich genug, um Polemiken sowohl gegen weiße als auch gegen schwarze Teilnehmer hervorzurufen.

Zum zweiten ruft die weiße Bildungsschicht außerhalb des institutionalisierten Bildungsbereichs nach einer Fusion von „schwarz“ und „weiß“ in der E-Musik (Levy 1986, S. 111). Als Widerhall gibt es Kompositionen von Weißen mit Titeln wie „Timbila“ (Hans Rosenschoon) und „Half Moon“. Hans Rosenschoon, Mu-

sikredakteur am südafrikanischen Rundfunk in Kapstadt, beschreibt den Sinn solcher Unternehmungen: „Da wir in einem Lande der Dritten Welt leben und Teil davon sind, ist es durchaus möglich, daß hier ein Musikstil entstehen könnte, der unsere Umgebung getreu in seiner Eigenart widerspiegelt ...“ (in: Levy 1986, S. 112; Übersetzung K.F.H). Die Frage, ob und wie das überhaupt durchführbar ist, stellt sich insbesondere beim Stück „Half Moon“ des Wiener Komponisten Alexander Rahbari, der in Südafrika gastierte; in dieser Komposition erscheint das Freude-Motiv aus Beethovens Neunter Symphonie als *cantus firmus* unter einem Text in Sotho. Wichtig jedoch bleibt, daß diese Strömungen existieren und daß ihnen öffentliche Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Zum dritten hat der Propaganda-Arm der südafrikanischen Regierung, das Bureau of Information, ebenfalls von der Potentiellen Überbrückungskraft der Musik Notiz genommen. Es hat enorme Summen ausgegeben, um ein Video zu produzieren, das die freudige Solidarität unter Südafrikanern aller Hautfarben sichtbar und hörbar machen sollte. Es wurde eine kurze Zeit lang häufig und während der besten Sendezeiten im Fernsehen dargeboten. Dieses Video war in höchstem Maße erfolglos, wahrscheinlich weil es nach Art der Werbung Besitzerstolz wecken und auf ein noch imaginäres Produkt lenken sollte. Daß es ein solcher Mißerfolg war, ist an dieser Stelle weniger wichtig als die Tatsache, daß man den Weg u.a. über eine musikalische Kommunikation beschreiten wollte.

Zum vierten gibt es eine jahrzehntealte Tradition von echtem südafrikanischen Jan, die auch der Stilumschwung der sechziger Jahre nicht zum Schweigen gebracht hat. Wohl der erfolgreichste schwarze Komponist, Abdullah Ibrahim, ist unter dem Namen Dollar Brand bekannt, und tatsächlich brachte sein Stück *Pilgrim* von 1974 eine Fusion von missionaler Hymnodie und orientalischer Folklore zustande. Seine Komposition „Mannenberg“ aus demselben Jahr wurde von David Coplan (1985, S. 193) so beschrieben: „It forged into a coherent whole Xhosa ragtime, ... Cape Coloured folk music, kwela, American Swing, and township rhythm ...“.

Dies sind die Strömungen der Zeit, die im tertiären Bildungsbereich Südafrikas die Diskrepanz von Zielsetzung und sozialer Umwelt deutlich machen. Dies sind ebenso die Strömungen der Zeit, denen die südafrikanische Musikpädagogik Rechnung tragen muß, wenn sie sich nicht weiter dem Vorwurf des Eurozentrismus und des unzeitgemäßen Beharrens auf Normen der E-Musik (Drury 1985, S. 15) aussetzen will. Die Weichen dafür sind gestellt: Es gibt seit der *First*

Music Educators' Conference von 1985 einen *Music Education Charter*, in dem die Grundüberzeugung zum Ausdruck gebracht wird, daß „Southern Africa must shed its exclusively Eurocentric basis“ (Oehrle 1987a, S. 23). Diese Überzeugung, wie auch Elisabeth Oerles Ideen (1987b) bezüglich der Einbeziehung afrikanischer und indischer Melodien in schulisches Liedgut, sollten der Übermacht institutionalisierten Einspruchs nicht erliegen. Sie sollten im Gegenteil durch musikethnologische und -soziologische Forschungen im tertiären Bildungsbereich unterstützt werden. In solchen Forschungen liegt die Zukunft von Südafrikas Musikpädagogik. Sie liegt nicht in der Feststellung, daß ihre derzeitigen Dissertationen sehr wenig über Musik und sehr wenig Musikwissenschaft enthalten und daher aus den *music departments* entfernt werden sollen (Paxinos 1985, S. 47; 1986, S.11): Es geht darum, sie unter neuen und „friedensfähigen“ (Kraus 1988, S. 33) Voraussetzungen - für deren Schaffung eben die Musikwissenschaft mitverantwortlich ist - zu neuem Leben zu bringen.

Anmerkungen

1. Seit 1983 bis zum 8. September 1988 (computer readout) wurden beim Human Sciences Research Council, Pretoria, fünf weitere ethnomusikologische Projekte registriert.
2. Statistical News Release 9. April 1987. Nicht widerspiegelt in der Ziffer für schwarze ist die Bevölkerung der internen homelands.
3. Im Hinblick auf den Umstand, daß das Land in 1652 gegründet wurde und in diesem Sinne so „alt“ ist wie Amerika.
4. Die Systematische Musikwissenschaft fehlt nicht in allen Curricula südafrikanischer *music departments*. An der Universität von Stellenbosch werden Interessen in der Musiksoziologie und der Psychologie der Musik berücksichtigt. An der Universität von Natal werden Studenten in die Musiksoziologie und -ethnologie eingeführt. An der Universität von Kapstadt wird die Ethnomusikologie in das Curriculum für Musikerzieher einbezogen. Bei der Universität Rhodes und der University of South Africa ist Ethnomusikologie entweder als Wahlfach für den Honours Degree oder als Teilkursus im vierten Jahr des Bachelor Degree belegbar (Paxinos 1986, S. 12-14). Nur 5 der 14 südafrikanischen Universitäten bieten also solche Kurse an, und was die Ethnomusikologie betrifft, ist das Nettoprodukt 2,8 Prozent der registrierten Forschungsprojekte.

Literatur

Bain, D.L.: An oblique introduction to the music of Africa, in: *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 1/1983, 23-31

- Baumann, M.P./Pinto, T. de O.: Ethnomusikologische Forschung als Beitrag zu einer Neuorientierung der musikalischen Auslandsarbeit dargestellt an den Beispielen Bolivien und Brasilien, in: Musikforum 24/1988, H. 68, 19-27
- Blacking, J.: How musical is man? University of Washington Press: Seattle/London 1973
- Breckoff, W./Kleinen, G./Krützfeldt, W./Nicklis, W.S./Rössner, L./Rogge, W./Segler, H.: Musik aktuell, Bärenreiter, Kassel ⁵1974
- Chernoff, J. M.: African rhythm and African sensibility, The University of Chicago Press: Chicago/London 1979
- Coplan, D.: In township tonight: South Africa's black city music and theatre, Longman: London/New York 1985
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Greven Verlag, Köln 1980
- Drury, J.D.: Modern popular music and the South African challenge, in: The South African Journal of Musicology 5/1985, H. 1, 7-29
- Federasie van Afrikaanse Kultuurvereniginge (Hrsg.), FAK-Sangbundel, Kapstadt ³1979
- Haus, K./Möckl, F.: Lied international, Bayerischer Schulbuchverlag, München/B. Schott, Mainz 1980
- Heimes, K.F.: Towards a South African sociology of music: preliminary Questions re situation and Prospects of music in a consumer society, II, in: South African Journal of Sociology 1986, H. 1, 22-38
- Jones, LeRoi: Blues people, William Morrow: New York 1963
- Kraus, E.: Zur Problematik der musikalischen Auslandsarbeit, in: Musikforum 24/1988, H. 68, 29-45
- Kuckertz, J.: Musik in Asien I. Indien und der Vordere Orient (=Musik aktuell. Analysen, Beispiele, Kommentare 3), Bärenreiter, Kassel 1981
- Lang, P.H.: Music in Western civilization, Dent. London 1963
- Lemmermann, H.: Musikunterricht, Bad Heilbrunn 1977
- Levy, M.: African and Western music: shall the twain ever meet? in: South African Journal of Musicology 6/1986, H. 6, 111-115
- Lugert, W.D.: Grundriß einer neuen Musikdidaktik, Stuttgart 1975
- Mngoma, K.: Music teaching at the University of Zuzuland, in: Papers Presented at the Symposium on Ethnomusicology, International Library of African Music, Grahamstown 1980, 14-22

- Oehrle, E.: Second National Music Educator's Conference 1987, in: The South African Music Teacher 1987a, H. 111, 23
- Oehrle, E.: A new direction for South African music education, Shuter and Shooter, Johannesburg 1987b
- Paxinos, S.: Trends in South African Musicology, in: The South African Journal of Musicology 5/1985, H. 1, 41-47
- Paxinos, S.: Musicology in South Africa, Acta Musicologica 58/1976, H. 1, 9-24
- Schmitt, R.: Funktionsziele des Musikunterrichts, in: Musik und Bildung 6/1974, H. 4, S. 250
- Swart, M.: Wese van kultuur met besondere verwysing na die Africaner, in: Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Kulturen Kunsgeskiedenis 1/1987, H. 4, 338-346
- Temmingh, H.: Universitere Musiekstudie (111), in: The South African Music flacher 1971, H. 80, 7-8, 11
- Tracey, A. : White response to African music, in: Papers presented at the Symposium on Ethnomusicology, International Library of African Music, Grahamstown 1980, 29-35

Prof. Dr. Klaus Heimes
 168 Prospect Road
 Walmer
 6065 Port Elizabeth