

Kugler, Michael

## **Körperverlust und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals**

*Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Unterrichtsforschung. Laaber : Laaber-Verlag 1986, S. 181-194. - (Musikpädagogische Forschung; 7)*



Quellenangabe/ Reference:

Kugler, Michael: Körperverlust und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Unterrichtsforschung. Laaber : Laaber-Verlag 1986, S. 181-194 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249501 - DOI: 10.25656/01:24950

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249501>

<https://doi.org/10.25656/01:24950>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# **Musikpädagogische Forschung**

Band 7:  
Unterrichtsforschung

**LAABER-VERLAG**

ISBN 3-89007-103-1  
© 1986 by Laaber•Verlag, Laaber  
Nachdruck, auch auszugsweise,  
nur mit Genehmigung des Verlages

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Tagungsprogramm Trossingen 1985	12
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Uwe Hameyer</i>	
Schulentwicklung als Prozeß. Lehren aus der Innovationsforschung für die Planung pädagogischer Praxis	15
<i>Adam Kormann</i>	
Zum gegenwärtigen Stand der Pädagogischen Diagnostik	39
<i>Günter Kleinen</i>	
Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter	51
<i>Frauke Grimmer</i>	
Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerausbildung	71
<i>Werner Jank/Hilbert Meyer/Thomas Ott</i>	
Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts	87
<i>Werner Pütz</i>	
Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers	133
<i>Ulrich Günther</i>	
Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht	147

## 2. Freie Forschungsberichte

*Josef Kloppenburg*

Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung — am Beispiel von „Musik aktuell“ 171

*Michael Kugler*

Körperverlust und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals 181

*Volker Bernius*

Animation zum Musikmachen. Erfahrungen eines Schulfunkredakteurs mit der Sendung „Rock praktisch“ 195

*Ekkehard Kreft*

Musiklernen im Fernstudium 207

*Winfried Pape/Bert Beck*

Anmerkungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher 219

*Hans Günther Bastian*

Zur Alltags- und Lebenswelt musikalischer Begabung. Mit Bundes- und Landessiegern „Jugend musiziert“ im narrativen Gespräch 233

*Heiner Gernbris*

Situative Bedingungen und Effekte des Musikhörens 253

*Günther Rötter*

Psychologische Aspekte analytischen Hörens 267

*Michael Clemens*

„Warum so laut?“ Über die Wahrnehmung körperlicher Ereignisse beim Hören von Rockmusik 285

## 3. Das Dokument

*Günther Noll*

Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis 309

# Körperverlust und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals

MICHAEL KUGLER

Hermann J. Kaiser (Hg.): *Unterrichtsforschung*. - Laaber: Laaber 1986.  
(*Musikpädagogische Forschung*, Band 7)

„Denn wir haben eine schwer zu überwindende Tendenz, das Ungewohnte den geläufigen Vorstellungen anzupassen und exotische Musik europäisch zu hören!“

E. M. von Hornbostel

Negro Spirituals oder das, was wir dafür halten, sind zu einem festen Bestandteil von Liederbüchern und Musik-Unterrichtswerken geworden. Obwohl der Höhepunkt der Begeisterung für diese Lieder unter den Jugendlichen längst vorüber ist und sich die Beliebtheit der Spirituals offenbar in Grenzen hält<sup>1</sup>, scheint es doch eine Menge Lehrer zu geben, die auf „ihre“ Spirituals auf gar keinen Fall verzichten würden. In der Regel wird der Lehrer heute wohl kaum mehr nach den authentischen Vorbildern seiner Liederbuch-Spirituals fragen — wie ich es in meinem Aufsatz in der *Jazzforschung* vermutet hatte<sup>2</sup>—, sondern sie mit einigen rhythmischen Zutaten reproduzieren wie andere Folklore auch. Daß im Folklore-Eintopf unserer Liederbücher und Musik-Unterrichtswerke viele feinere musikkulturelle Differenzierungen verloren gehen, scheint mir sicher. Weniger sicher bin ich, ob die sich vor dem Hintergrund der alles nivellierenden Primitiv-Rhythmik der Hitparadenmusik ereignenden Verluste überhaupt noch registriert werden. Zu den Verlusten bei einer konkreten Gattung und deren Ursachen im musikpädagogischen Bereich will die vorliegende Arbeit Hinweise geben.

## 1. Exkurs zur Notenschrift und zur Akkulturation

Im Rahmen der europäischen Kunstmusik steht die Notenschrift und ihr Werdegang in engem Zusammenhang mit der Mehrstimmigkeit als das Handwerkszeug einer kleinen Gruppe eingeweihter Berufsmusiker. Ihre Funktion besteht entweder im Notieren eines Satzes — dann geht das Aufschreiben dem Erklingen voraus —, oder sie ist eine protokollartige Nachschrift — dann folgt sie dem Erklingen nach. In jedem Fall liegt ihr Sinn im Nachvollzug durch den geschulten Musiker, zu dessen Ausbildung das Wis-

sen um zahlreiche Konventionen der Ausführung<sup>3</sup> gehört, die in der Notenschrift nicht oder nur andeutungsweise erscheinen, aber beim Musizieren unbedingt erwartet werden. Besonders ist zu beachten, daß körpernahe, tänzerische, meist nach Modellen aus dem Stegreif hervorgebrachte Musik jahrhundertlang nicht in Notenschrift aufgezeichnet wurde oder nur dann, wenn sich Berührungen mit der musikalischen Hochkultur ergaben.<sup>4</sup>

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts steht die Notenschrift auch im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Verfahren und dient dabei nicht mehr primär der Verwandlung in erklingende Musik. Das gilt zunächst für die mit den textkritischen Verfahren der Philologie arbeitende Musikwissenschaft, für ihre Übertragungen älterer Notenschrift in die moderne Notation und für ihre Denkmälerausgaben. Die Wiederentdecker älterer Musik wie Spitta, Abert, Riemann, Adler, Sandberger u. a. waren — von ihrem Interesse am Gegenstand Musik her gesehen — Historiker. Ihr Ziel war die Erarbeitung gattungsgeschichtlicher oder personengeschichtlicher Werke, und ihre Auseinandersetzung mit der wiederentdeckten Musik fand auf der Ebene der gedanklichen Analyse, des Vergleichs und der Zusammenschau stilistischer Merkmale statt. Bis heute gilt deshalb die Fähigkeit zum stummen Lesen von Partituren als Voraussetzung des musikhistorischen Studiums, wobei Musik nicht — wie es dem Sinn der Notation entspräche — in einem emotional besetzten, mit Körperbewegung verbundenen Vorgang in Erklingen umgesetzt, sondern über das Auge erschlossen und unmittelbar dem intellektuellen Bereich und den Denkakten zugeführt wird<sup>5</sup>; zwangsläufig findet dabei ein Körperverlust statt.

Die Musikethnologie arbeitete vor 1900 mit den Ergebnissen von Reiseberichten und ethnographischen Beschreibungen, die nur vereinzelt meist ungenaue Aufzeichnungen fremder Musik in Notenschrift enthielten. Dieses Stadium läßt sich an Wallascheks materialreichem Werk *Anfänge der Tonkunst*<sup>6</sup> studieren, das trotz Irrtümern und unreflektierter Ethnozentrik aber den Zusammenhang des Musizierens mit der Körperbewegung und dem emotionalen Ausdruck weitgehend wahrte. Mit der Gründung der Phonogrammarchiv in Wien und Berlin um die Jahrhundertwende und den Arbeiten von O. Abraham und E. M. v. Hornbostel wurde die Musikethnologie eine genau und vergleichend arbeitende Wissenschaft. Aber der Kontakt zum körperlichen Hervorbringen der Musik und zu den von der Musik ausgelösten Körperbewegungen ging verloren, denn das Phonogramm wurde im Archiv zu einem Schall-Dokument, von dem man das Hörbare in einer Transkription aufzeichnete, die von der Musik nur das festhielt, was dem eu-

ropäischen Wissenschaftler im Netz seiner Arbeitstechniken<sup>7</sup> zurückblieb. Der Körperverlust besteht nicht nur in der Reduzierung auf das Notierbare, sondern auch darin, daß die Transkription ausschließlich für die wissenschaftliche Arbeit und nicht für das Hervorbringen der fremden Musik gedacht ist<sup>8</sup>; er besteht aus kulturvergleichender Sicht auch darin, daß Material aus Musikkulturen mit starken „*körperlichen Bindungen*“ für Angehörige einer Kultur ohne diese Bindungen aufgezeichnet wurde und daß deshalb jegliche „*aus dieser Körperhaftigkeit*“<sup>9</sup> erwachsene rhythmische Verfeinerung in Europa nicht adäquat, nämlich nicht körperlich rezipiert und damit auch nicht richtig gehört werden konnte.

Der Begriff „Akkulturation“ meint „*Kulturübertragung und Kulturwandel in der Entwicklung*“.<sup>10</sup> Diese sind dann zu beobachten, wenn sich zwei Kulturen begegnen und überlagern. Wesentliche Faktoren der Akkulturation sind Retention und Reinterpretation, die darüber entscheiden, welche fremden Kulturelemente rezipiert werden und auf welche Weise sie rezipiert werden. A. M. Dauer definiert folgendermaßen: „*Retention ist die Bewahrung eigener Elemente, indem sie mit scheinbar oder tatsächlich ähnlichen Elementen der anderen Kultur identifiziert werden: neue Bedeutungen werden auf alte Elemente übertragen. Reinterpretation ist die Einbeziehung fremder Elemente, indem sie mit vorhandenen Eigenschaften der alten Kultur gleichgesetzt werden: alte Bedeutungen werden auf neue Elemente übertragen.*“<sup>11</sup>

Vergegenwärtigen wir uns dazu einige Beispiele aus der afro-amerikanischen Kultur: Während „*die Bewahrung der Blue notes als emphatisches Erregungsmittel in der afro-amerikanischen Musik*“<sup>12</sup> als Retention zu sehen ist, stellt die Übernahme von Blue notes als Moll-Terzen innerhalb von Dur in amerikanischen oder europäischen Klavierstücken und Orchesterkompositionen eine Reinterpretation dar. Eine weitere Reinterpretation, von der noch ausführlich die Rede sein wird, ist die Gleichsetzung des Off-beat-Prinzips mit der europäischen Synkope; diese Reinterpretation fällt wieder unterschiedlich aus, je nachdem, ob man sie in den frühen Jazzstilen der Weißen beobachtet oder in deutschen Musik-Unterrichtswerken. Abschließend nenne ich als Beispiel für eine Retention die Bewahrung afrikanischer Bewegungstechniken in den Tanzstilen der farbigen Amerikaner:<sup>13</sup>

## 2. *Negro Spirituals in den USA: Vom Sophisticated Spiritual zur afro-amerikanischen Musik*

Die Rezeption der *Negro Spirituals* ist von den *Slave Songs of the United States* (1867) bis zum bekannten *Book of American Negro Spirituals* (1925)<sup>14</sup> unter einem generellen gesellschaftlichen Aspekt zu sehen, nämlich dem Versuch der farbigen Amerikaner, rasch jede Erinnerung an die Sklaverei zu tilgen und sich einen Platz in der von den Weißen beherrschten amerikanischen Gesellschaft zu erobern, wobei eine weitgehende Verdrängung der Kulturelemente in Kauf genommen wurde, die auf die afrikanische Herkunft zurückwiesen und sich im ländlichen Süden lange gehalten hatten. Dieser Vorgang spiegelt sich deutlich in der Umbenennung der „Negro Songs“, „Shout Songs“, „Slave Songs“, „Cabin and Plantation Songs“, „Negro Camp-Meeting Melodies“ und „Plantation Hymns“ in „Negro-Spirituals“, einen Begriff, der mindestens seit 1899 nachweisbar ist.<sup>15</sup>

In der Musik bedeutet das die ständige Bemühung, die musikalischen Äußerungen der Afro-Amerikaner der vom amerikanischen Bildungsbürgertum übernommenen europäischen Kunstmusik und deren Aufführungskonventionen anzupassen und von Afrikanismen zu reinigen. Daran hatten sowohl die dem neuen Bildungsideal folgenden schwarzen Amerikaner selbst als auch an der Hebung der Bildung im Süden arbeitende Amerikaner aus den Nordstaaten Anteil.

Mit der von W. F. Allen u. a. herausgegebenen Sammlung *Slave Songs* und mit Aufsätzen in Zeitschriften versuchten weiße Amerikaner das gebildete Publikum auf die eigenständigen musikalischen Äußerungen der bisher übergangenen schwarzen Landsleute aufmerksam zu machen.<sup>16</sup> Doch bewirkte bereits die Notenschrift eine Europäisierung und einen Verlust von Afrikanismen. So gaben Allen u. a.<sup>17</sup> offen die Möglichkeit von Fehlern bei ihren Aufzeichnungen zu, und Spaulding<sup>18</sup> meinte, daß sich eben bestimmte „*barbaric airs*“ nicht in Notenschrift festhalten lassen. Haskell wies 1899 auf den Einfluß des Bildungssystems hin<sup>19</sup> und beobachtete, daß die Hymnen der städtischen Kirchen die überlieferten Spirituals verdrängen und nur die von der Schule noch nicht erreichten Schwarzen das Erbe wahren könnten. Von den nicht in die Notenschrift übertragbaren Elementen gaben Allen u. a. an<sup>20</sup>:

- „*slides from one note to another, and turns and cadences not in articulated notes*“,
- „*odd turns made in the throat*“,

- „curious rhythmic effect produced by single voices chirring in at different irregular intervals”,
- „irregularities in the time“,
- „the intonations and delicate variations of even one singer.“

Hier bedauerte man die Verluste durch die Notenschrift; in den Bildungsanstalten sah man das positiv. Thomas P. Fenner leitete den Chor des Hampton Institute in Virginia und bekennt in der Einleitung zur ersten Ausgabe der *Cabin and Plantation Songs* (1874), er sehe nur zwei Möglichkeiten, diese Musik wiederzugeben: „... either to render it in its absolute, rude simplicity, or to develop it without destroying its original characteristics, the only proper field for such development being in harmony.“<sup>21</sup> Fenner gibt sich der Illusion hin, man könne die ursprünglichen Eigenschaften der schwarzen Musik bewahren und „nur“ den harmonischen Satz hinzufügen. Das ist natürlich ethnozentrisch gedacht, denn die Grundlage des harmonischen Satzes bildet eine Aufzeichnung der Melodie mit Noten und die damit verbundene erbarungslose Europäisierung aller Eigenheiten der Melodiebildung, des Rhythmus, ja sogar der improvisierten Mehrstimmigkeit. Daß das Ziel eine Zivilisierung und die Folge ein starker Körperverlust ist, zeigt der nächste Abschnitt: „The inspiration of numbers; the overpowering chorus, covering defects; the swaying of the body; the rhythmical stamping of the feet; and all the wild enthusiasrn of the Negro camp meetings — these evidently cannot be transported to the board of public performance.“<sup>22</sup> Denn die Körperbewegung und vor allem das Klatschen und Stampfen garantierten, nach dem Verlust der Trommeln in Nordamerika, in der afro-amerikanischen Musikkultur die afrikanischen Retentionen<sup>23</sup>, die Fenner als „wild enthusiasm“ deutlich abwertet. Das Zitat zeigt auch, daß im Süden der USA zahlreiche afrikanische Retentionen vorhanden waren, was durch die Forschungen von B. Jackson, E. Southern und D. Epstein<sup>24</sup> inzwischen zur unwiderleglichen Tatsache geworden ist.

Bis ca. 1930 diskutierte man in der amerikanischen Forschung heftig die Frage, „ob die von den Afro-Amerikanern gesungenen Plantation Songs, Spirituals etc. als deren eigene Schöpfungen oder als Imitationen weißer Folksongs anzusehen seien“.<sup>25</sup> Eine Lösung scheiterte an der vom Rassenkonflikt beeinflussten Fragestellung und an den Aufzeichnungen in Notenschrift, die „nicht unter wissenschaftlichen Aspekten, sondern für den Gesang niedergeschrieben wurden“.<sup>26</sup> Das änderte sich erst, als man Ergebnisse über schwarzafrikanische Musikkulturen mit denjenigen Kulturen in der neuen Welt in Beziehung setzte, die von afrikanischen Sklaven oder deren Nachkommen getragen

wurden. Ausgangspunkt war nicht mehr die europäische, sondern die afrikanische Musikkultur, und von ihr aus wurden die afrikanischen Retentionen in Amerika verfolgt. Für die Begründung der Afro-Amerikanistik waren die Arbeiten von M. J. Herskovits<sup>27</sup> richtungweisend; auch andere Forscher wie R. Waterman, M. Stearns, H. Courlander u. a. richteten ihren Blick vergleichend von den Kulturen Schwarzafrikas auf die der Afro-Amerikaner, wie z. B. ihre Schallplattendokumentationen<sup>28</sup> zeigen.

### *3. Negro Spirituals in der deutschen Musikerziehung*

#### *3.1 Zivilisation und Körperverlust in der Musik*

In Europa ging das Interesse für die Negro Spirituals Hand in Hand mit der Jazzbegeisterung vieler Jugendlicher, die der deutschen Musikerziehung in den fünfziger Jahren mächtig zu schaffen machte. Die kulturelle Vermittlung verlief über den amerikanischen Soldatensender AFN und Schallplattenaufnahmen einerseits und gegen Ende der fünfziger Jahre über Sammlungen in Noten andererseits; vereinzelte Konzerte dürften nur wenigen zugänglich gewesen sein. Außerdem entstanden Versuche, aus den Spirituals neues, rhythmisch geprägtes Liedgut für Gottesdienste zu schaffen, die bis heute andauern und meist eine weitere Europäisierung mit sich bringen. Für den Europäer, der Negro Spirituals aus Schallplattenaufnahmen und Notenschrift zu erschließen versucht, gilt ein anderes Schema der kulturellen Vermittlung als für schwarze und sogar weiße Amerikaner, denn er hat in Europa keine Hörtradition und kein gewachsenes Verständnis für afro-amerikanische Elemente in der populären Musik, und es fehlen ihm die zur afro-amerikanischen Musik und ihrer Darstellung notwendigen Körperkonventionen, angefangen von den Grundelementen des afro-amerikanischen Tanzes bis hin zur Körperbeteiligung im Gottesdienst schwarzer amerikanischer Kirchen. Das Verstehen der afro-amerikanischen Musik über den Körper konnte wegen der fehlenden kulturellen Patterns kaum stattfinden und entlud sich zuweilen in Destruktivität.<sup>29</sup>

Dazu kommt, daß den Europäern in ihrer eigenen Musikkultur die Körperbezüge verloren gegangen waren. Das Absterben der körpernahen, schriftlosen Musiktraditionen bildet eine wesentliche Voraussetzung der in Europa ablaufenden Akkulturation mit den aus den USA eindringenden, afro-amerikanisch geprägten oder beeinflussten Musikarten.<sup>30</sup> Dieses Absterben

ist das musikkulturelle Symptom des Prozesses der Zivilisation, der — von den Oberschichten ausgehend — die gesamte abendländische Gesellschaft seit dem ausgehenden Mittelalter nach und nach ergriffen und umgestaltet hat und sich bis heute als weitreichende und weitgehend unbewußte Körper- und Affektkontrolle auswirkt. Einen Höhepunkt erreichte der Prozeß der Zivilisation in der Verbindung höfischer und bürgerlicher Verhaltensnormen in der bürgerlichen Kultur des 19. Jahrhunderts und in ihrem Bildungs- und Erziehungssystem, das neuerdings kritisch „*schwarze Pädagogik*“<sup>31</sup> genannt wurde. Die musikalischen Bildungsinstitutionen Konservatorium und Schulgesang benützten die Notenschrift nicht nur als Handwerkszeug, sondern auch als Mittel der Disziplinierung. Am Anfang jeder musikalischen Ausbildung stand eine langwierige technische Schulung durch Übungen und Etüdenwerke; Ausdruck wurde später meist zwanghaft daraufgesetzt. Daß man das ganze 19. Jahrhundert hindurch im Schulgesang eine intensive Körperkontrolle und eine Eindämmung des volksmusikalischen, körpernahen Ausdrucks zugunsten eines „schönen“, zivilisierten und veredelten anstrebte, läßt sich deutlich aus den überall erhobenen Forderungen nach „*Bildung des Gemüts und Entwicklung sittlicher und religiöser Gefühle*“ und an dem Prinzip ablesen, man müsse generell das „*Rohe*“, „*Tierische*“, „*Niedere*“ im Menschen eindämmen bzw. durch pädagogische Bemühungen „*veredeln*“.<sup>32</sup> Die Herkunft der Musikerziehung in den fünfziger Jahren von der akademischen Schulmusik und ihrem körper- und ausdruckslosen Substrat von „*Volksliedern*“ sowie ihrem Kanon von „*Klassikern*“ führte zu einer einseitigen Reproduktion jeder Art von Musik aus der Notenschrift und zu einem Musikverständnis, das an den Anfang jeder musikalischen Betätigung das Entziffern der Notenschrift und das damit verbundene Erlernen der Musiktheorie setzte. So unterlagen in Notenschrift aufgezeichnete Negro Spirituals bei ihrer Verwendung in Europa einer zweifachen kulturellen Umdeutung und Verfälschung, nämlich einer aus den USA übernommenen und einer in Europa neu hinzutretenden.

### *3.2 Reinterpretation in der Musikerziehung*

Von Anfang an gab es nicht nur in Europa, sondern auch in der weißen bürgerlichen Kultur Amerikas eine ethnozentrische, kulturbewahrende und das Fremde abwehrende Haltung gegenüber dem Jazz. So mancher deutsche Musikerzieher empfand wohl auch die Bedrohung seiner kulturellen Existenz,

wenn er ratlos vor der Tatsache stand, „*daß ein Teil der ihm anvertrauten Jugend nur mit Mühe zur ‚klassischen Musik‘ zu führen ist, während er dem Jazz fast bedingungslos verfällt*“.<sup>33</sup> In dieser Angst ist die Wurzel für Abwehr und Reinterpretation zu suchen. Zunächst einmal versucht man, dem Verfallen-Sein, indem sicher die leib-seelischen Auswirkungen der afro-amerikanischen Rhythmik erspürt werden, europäische Distanz und Rationalität entgegenzuhalten und die „*Verfechter des Jazz*“ dazu zu bringen, den Jazz nicht „*durch die Brille und aus der Perspektive des Jazz*“ zu sehen, sondern mit den Maßstäben zu beurteilen, „*die aus der Beschäftigung mit anderer Musik oder aus der Kenntnis sonstiger musikwissenschaftlicher Fakten entspringen*“<sup>34</sup>, also aus der europäischen Kulturtradition kommen. Konsequenterweise besteht der nächste Schritt darin, die afro-amerikanische Musik<sup>35</sup> dem historischen Denken zu unterwerfen, denn dabei „*kann man sich der gleichen Verfahrensweisen bedienen wie bei der Behandlung der 1000 Jahre abendländischer Musikgeschichte*“.<sup>36</sup>

Wenn man jetzt statt der Jazz-Brille die Kunstmusik-Brille aufgesetzt hat — um bei Twittenhoffs Bild zu bleiben —, sieht man die eigene Kultur und ihre Maßstäbe scharf, die andere unscharf, so daß jetzt natürlich nach Gieseler folgende musikpädagogischen Ziele erreicht werden können und müssen: „*Grenzen des Jazz (nach Wesen und Form) gegenüber komplizierten abendländischen Formen speziell Sonaten und Sinfonie. Dabei leuchtet die fortgeschrittenere Entwicklungsstufe unserer großen abendländischen Musik im allgemeinen von selbst auf.*“.<sup>37</sup> Auch H. Rauhe hat bekanntlich eine *Musikerziehung durch Jazz*<sup>38</sup> entworfen, in der das Interesse am Jazz und eine ausführliche Didaktik verschiedener Jazzstile dazu benützt werden, um auf der Basis von „*Gemeinsamkeiten*“ zur europäischen Kunstmusik hinzuführen. Die Reinterpretation, die Umdeutung fremder Elemente durch Begriffe und Elemente der eigenen Kultur, wird geradezu zum Zwang, wenn Rauhe mit *Negro Spirituals* „*die Brücke zum deutschen Volkslied*“ schlagen und den „*Weg zur Kunstmusik*“<sup>39</sup> ebnen will.

Von diesem verbogenen Grundkonzept her wird es verständlich, daß bis in die sechziger Jahre musikpädagogische Autoren wie Rauhe und Gieseler nicht annähernd den Wissensstand über *Negro Spirituals* aufweisen wie theologische Autoren<sup>40</sup>, und daß bis in die siebziger Jahre hinein trotz zunehmender Arbeiten aus dem Bereich der Jazzforschung in der deutschen Musikdidaktik, ablesbar an den Unterrichtswerken, ein reichlich dilettantisches Umgehen mit afro-amerikanischer Musik zu beobachten ist. Das geringe Sachwissen über afro-amerikanische Musik und Kultur in Musik-Unter-

richtswerken ist erschreckend; ich möchte meine Ergebnisse<sup>41</sup> hier stichpunktartig zusammenfassen:

- Off-beat-Rhythmen werden als Synkopen beschrieben und gedeutet. Daß es sich um eine Reinterpretation handelt, läßt sich an der Vermischung der Beispiele mit Kunstmusik ablesen. In *Klang und Zeichen* findet man beispielsweise Fragmente von *Swing low* und *Nobody knows* mit einem Zitat aus R. Schumanns *Dritter Symphonie* kombiniert.<sup>42</sup> Lemmermann<sup>43</sup> gibt in einem Unterrichtsentwurf zur Synkope anhand von *Nobody knows* ein Beispiel, wie man sogar Schüleräußerungen zum Tonbeispiel, die alle in die Richtung einer Off-beat-Phrasierung weisen würden, zugunsten des Konzepts Synkope ignorieren kann. Die Umdeutung ist zuweilen mit einer Abwertung der fremden Musik verbunden, wenn die Ausführung von Off-beat-Rhythmen einfach mit mangelnder Präzision (im europäischen Sinne) erklärt werden.<sup>44</sup> Zuweilen wird der Begriff Offbeat falsch für after Beat geklatschte Akzente angewendet.<sup>45</sup> Und wenn man sich von seiner alten Synkope gar nicht lösen kann und trotzdem aktuell sein will, dann erfindet man einfach einen neuen Begriff: „offbeat“-Synkope (Anführungszeichen original, d. V.).<sup>46</sup>
- Blue Notes werden immer reinterpretierend dargestellt, also nicht als neutrale Intervalle und Mittel zur Emphase des musikalischen Ausdrucks, sondern als „traurige“<sup>47</sup> Noten oder als Wechsel zwischen Dur- und Moll-Terz.<sup>48</sup>
- Formale Aspekte der Kunstmusik wie Rondoform, dreiteilige Liedform, Da capo-Arie o. ä. werden anhand von Negro Spirituals „erklärt“, was umso leichter gelingt, wenn man als Musikdidaktiker außer acht läßt, daß die gedruckten Spirituals bereits weitgehend europäische Musikstücke darstellen.
- Negro Spirituals sollen zur Thematik der populären Musik hinführen oder werden dem Bereich Popmusik oder auch der sogenannten „internationalen Folklore“ undifferenziert eingegliedert, wie im *Lehrbuch der Musik*.<sup>49</sup> Wenn dabei der ganze Band von umfangreichen Beispielen aus Partituren der Kunstmusik geprägt ist, dann steht wieder der in den fünfziger und sechziger Jahren konstruierte, unsinnige Gegensatz von den kleinen Formen der afro-amerikanischen Musik und den gewaltigen Gebilden der europäischen Kunstmusik als Bewertungsmodell im Raum.
- Darstellungen des sozio-kulturellen Umfelds der Negro Spirituals bieten Informationen, die ungenau oder falsch sind und sich zuweilen als Bestandteile eines tarzanesken Weltbildes euro-amerikanischer Prägung ent-

puppen. Dazu gehört vor allem das pauschale Gerede über „den Neger“, das bei Twittenhoff (1953) und anderen Autoren der fünfziger Jahre hingenommen werden kann, nicht aber im Unterrichtswerk Resonanzen, in dem man 1975 liest: *„Musikalisch ist leicht nachweisbar, daß die Spirituals nicht von Weißen stammen: Melodieabschnitte mit diesem Rhythmus (Achtel-Viertel-Achtel) oder (Sechzehntel-Achtel) sind in der Musik der Weißen ungewöhnlich. Sie weisen auf afrikanischen Ursprung hin. Trommelrhythmen dieser Art dienen dem Neger zur Begleitung seiner Stammestänze oder zur Verständigung von Kral zu Kral im dichten Urwald.“*<sup>50</sup>

- Die spärlichen Hinweise auf afrikanische Retentionen wie der zitierte aus Resonanzen oder eine entsprechende Stelle aus Musik machen, hören, verstehen<sup>51</sup> sind durchweg unbrauchbar. Man denke in diesem Zusammenhang daran, daß die Auswirkungen von Beat und Off-beat im Bereich der Körperbewegungen, die zur Ekstase führen können, von Stutte (1959) bis Pütz (1975)<sup>52</sup> immer wieder mit dem hier völlig unpassenden psychoanalytischen Terminus „Hysterie“ belegt werden.
- Generell fehlt in allen didaktischen Veröffentlichungen eine sachkundige Interpretation des Zusammenhangs der afro-amerikanischen Musik mit den dazu gehörenden afro-amerikanischen Bewegungstechniken, obwohl gerade der Aspekt der Körperbewegung der Erforschung der afro-amerikanischen Rhythmik wie des afrikanischen Tanzes starke Impulse gegeben hatte.<sup>53</sup> Dementsprechend kommt es auch zu keinen unterrichtspraktischen Hinweisen, die über Klatschen und Stampfen hinausgehen.

In vielen Fällen bleibt es offen, ob der jeweilige Autor überhaupt die afro-amerikanische Musikart im Auge (bzw. Ohr) hatte oder ob er letzten Endes doch schon von einem völlig europäisierten Material ausgeht.<sup>54</sup> Das in der amerikanischen Forschung seit den dreißiger Jahren erarbeitete Prinzip der Akkulturation kann nur mit einem Grundwissen über schwarzafrikanische Musikkulturen nachvollzogen werden, und daran, wie überhaupt an ethnologischem Wissen<sup>55</sup>, scheint es in der Musikdidaktik noch zu fehlen.

Wir versuchen abschließend, uns die Stufen einer reinterpremierenden Musikdidaktik<sup>56</sup> bewußt zu machen, und zwar aus der Sicht dessen, der weitgehend unbewußt mit der Reinterpretation arbeitet.

1. Wir haben in Mitteleuropa die am höchsten entwickelte Musikkultur. Ihre Geschichte und die aus den letzten 200 Jahren destillierte Musiktheorie liefern absolut gültige Maßstäbe für Musik schlechthin.
2. Jede fremde Musik, die sich mit der Notenschrift nicht darstellen und mit unserer Musiktheorie nicht erklären läßt, steht auf einer tieferen Stufe

und zwar umso tiefer, je hartnäckiger sie sich der Deutung durch unsere Musiktheorie entzieht. Die andere Musik mag sich stärker an die Sinne und den Körper wenden, aber gerade das beweist, daß sie nicht unsere Höhe erreicht hat. Außerdem haben Körperbewegungen zunächst nichts mit Musik zu tun, denn Musik ist etwas zum Anhören. Der Tanz ist deshalb allenfalls eine Zutat und interessiert höchstens am Rande.

3. Da wir unsere Pädagogik zwar für problematisch, aber unser Materialangebot für unwiderstehlich halten, dürfen wir nicht zugeben, daß es in fremden Kulturen Elemente gibt, die sich nicht didaktisch vermitteln lassen. Wir können auf jeden Fall „*Musik aller Zeitstile, aller Arten und Erscheinungsformen*“<sup>57</sup> erschließen; fremde Elemente werden mit den Begriffen unserer Kultur „verständlich“ gemacht.
4. Wenn wir wesentliche Teile der fremden Musikkultur mit den Vorstellungen unserer eigenen Kultur für ähnlich erklärt und umgedeutet haben, können wir zugestehen, daß auch die andere Kultur interessant und faszinierend ist. Die Begeisterung für das Exotische kann sich jetzt erst richtig entwickeln.
5. Einer pädagogischen Vereinnahmung der fremden Kultur oder dessen, was davon übrig geblieben ist, steht nichts mehr im Wege. Wie in unseren Museen aus dem Zusammenhang gerissene Objekte fremder Kunst akzeptabel und interessant wirken, so bieten auch die Folkloreteile unserer Unterrichtswerke die fremdartige Musik europäisiert (durch Notenschrift und Kommentar) und in vertrauter Umgebung (neben Schumann und Strawinsky) an.

Durch eine derart stark europäisierende und reinterpremierende Didaktik wird der Zugang zum Wesentlichen einer fremden Musikkultur weitgehend verbaut. Wir nehmen uns die Chance, dem Fremden überhaupt noch zu begegnen und dadurch Distanz zu unserer eigenen Kultur zu erleben.

## Anmerkungen

- 1 W. Schepping, Zum Medieneinfluß auf das Singrepertoire und das vokale Reproduktionsverhalten von Schülern. In: Musikpädagogische Forschung 1 (1980), S. 232-256. (Schepping weist in seiner Erhebung über gern gesungene Lieder von Schülern der Sekundarstufe I unter 15 Rängen an 5. Stelle einen einzigen Negro Spiritual, nämlich Go down Moses, nach [S. 250].)
- 2 M. Kugler, Negro Spirituals und europäische Notenschrift. Zur Aufzeichnung afro-amerikanischer Musik sowie deren Verarbeitung in der deutschen Musikerziehung. In: Jazzforschung 15 (1983), S. 37-114.

- 3 Man denke an Akzidentien, Auszierungen, Dynamik, Improvisation beim Generalbaßspiel u. a. Meine Ausführungen zur Notenschrift sind eine stark gekürzte Zusammenfassung aus meiner Studie Kugler 1983, S. 39-43.
- 4 Wie z. B. in den Tabulaturbüchern des 16. Jahrhunderts. Vgl. dazu M. Kugler, Die Musik für Tasteninstrumente im 15. und 16. Jahrhundert, Wilhelmshaven 1975.
- 5 Dieser Aspekt ist besonders scharf akzentuiert bei Friedrich Klausmeier, Die Lust, sich musikalisch auszudrücken, Reinbek 1978, S. 235f.
- 6 Richard Wallaschek, Anfänge der Tonkunst, Leipzig 1903 (erw. und deutschsprachige Fassung von: Primitive Music, London 1893).
- 7 Vgl. Otto Abraham/Erich M. von Hornbostel, Vorschläge für die Transkription exotischer Melodien. In: Sammelbände der Internationalen Musikgesellschaft 11 (1909/10), S. 1-25.
- 8 Kurt Reinhard, Zur Frage der Umsetzung von musikethnologischen Erkenntnissen in die Schulpraxis. In: W. Gieseler/R. Klinkhammer (Hrsg.), Musikerziehung und Musiklehrerausbildung (Forschung in der Musikerziehung 1978), Mainz 1978, S. 188f.
- 9 C. Sachs, Vergleichende Musikwissenschaft (1930), Heidelberg '1959, S. 67.
- 10 Alfons M. Dauer, Der Jazz, die magische Musik, Bremen 1961, S. 290. Sein Bezugspunkt sind die Arbeiten von Melville J. Herskovits, vor allem: Man and His Works, New York 1948.
- 11 Dauer 1961, S. 292.
- 12 Ebd., S. 292.
- 13 Vgl. Helmut Günther, Zur Retention afrikanischer Tanzstile in den USA bis heute. In: Jazzforschung 9 (1977), S. 109-122.
- 14 William E. Allen/Charles P. Ware/Lucy McKim Garrison, Slave Songs of the United States, New York 1867. Janes Weldon/James Rosamond Johnson, The Book of American Negro Spirituals, New York 1925.
- 15 Marion A. Haskell, Negro „Spirituals“ (1899). Reprint in: Bernard Katz (Hrsg.), The Social Implications of Early Negro Music in the United States, New York 1969, S. 119-124.
- 16 Vgl. die Sammlung von B. Katz 1969.
- 17 Allen u. a. 1867, Einleitung, zit. nach einem Reprint in der ansonsten unbrauchbaren Ausgabe: Slave Songs of the United States, hrsg. von I. Schlein, New York 1965, S. 9f.
- 18 Henry G. Spaulding, Negro „Shouts“ and Shout Songs (1863). Reprint in: Katz 1969, S. 5.
- 19 Haskell 1899, zit. nach Katz 1969, S. 121.
- 20 Allen u. a. (wie in Anm. 17).
- 21 Zit. nach: Thomas P. Fenner (Hrsg.), Religious Folk Songs of the Negro, Hampton 1920, S. Wf. (Reprint New York 1973).
- 22 Fenner 1874, zit. nach Fenner 1920, S. III.
- 23 Es darf als bekannt vorausgesetzt werden, daß in den schwarzafrikanischen Kulturen die Musik auf das Auslösen von Körperbewegungen hinzielt und ein Verstehen der Musik nur auf diesem Wege möglich ist. Vgl. dazu: A. M. Dauer, Kinesis und Katharsis. Prolegomena zur Deutung afrikanischer Rhythmik. In: Afrika heute 1969, Sonderbeilage zum 15. Okt. 1969, und Gerhard Kubik, Verstehen in afrikanischen Musikulturen. In: P. Faltin/H. P. Reinecke (Hrsg.), Musik und Verstehen, Köln 1973, S. 171-188.
- 24 Bruce Jackson (Hrsg.), The Negro and His Folklore in Nineteenth Century Periodicals, Austin/Texas 1967; Eileen Southern (Hrsg.), Readings in Black American Music, New York 1971; Dena J. Epstein, Sinful Tunes and Spirituals. Black Folk Music to the Civil War, Urbana 1977.
- 25 Kugler 1983, S. 54. Dazu ausführlich: Rochus Hagen, Abriß der Geschichte der Spiritualforschung. In: Jahrbuch für musikalische Volks- und Völkerkunde 4 (1968), S. 59-97.
- 26 Hagen 1968, S. 75.

- 27 Vor allem: *The American Negro* 1928, *Suriname Folklore* 1936, *Dahomey* 1938, *The Myth of the Negro Past* 1941.
- 28 Vgl. die Discographie bei Harold Courlander, *Negro Folk Music USA*, New York 1963, S. 302-308.
- 29 W. Suppan (*Der musizierende Mensch*, Mainz 1984, S. 189) spricht von „Verhaltensstörungen“ durch „kulturfremde Musik“.
- 30 Im Hinblick auf den Jazz besteht hier wohl schon länger Einigkeit bei verschiedenen Richtungen der Musikethnologie: Vgl. C. Sachs, *Vergleichende Musikwissenschaft*, Heidelberg 1959, S. 67-72, und V. Viora, *Die vier Weltalter der Musik*, Stuttgart 1961, S. 134.
- 31 Katharina Rutschky (Hrsg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Berlin 1977, vor allem S. 299ff. und 499ff. Aus der sozialhistorischen Forschung beziehe ich mich in Kürze auf: N. Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation* (1939), Frankfurt/M. 1980, und D. Kamper/V. Rittner (Hrsg.), *Zur Geschichte des Körpers*, München 1976.
- 32 E. Nolte, *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts*, Paderborn 1982, S. 74, 79-80.
- 33 Twittenhoff 1953, S. 5. Mit dem Begriff „Jazz“ sind in den fünfziger Jahren häufig auch Negro Spirituals und Blues gemeint.
- 34 Ebd., S. 8.
- 35 Daß dieser Begriff in der pädagogischen Literatur nicht verwendet wurde, ist klar, war doch schon „Jazz“ ein gefährliches Reizwort.
- 36 Twittenhoff 1953, S. 24.
- 37 W. Gieseler, *Praktische Ratschläge für die Behandlung des Jazz in der Schule*. In: *Musik im Unterricht* 45 (1954), S. 100.
- 38 H. Rauhe, *Musikerziehung durch Jazz*, Wolfenbüttel 1962.
- 39 H. Rauhe, *Schlager — Beat — Folklore ins Unterricht*. In: W. Krütfeld (Hrsg.), *Didaktik der Musik* 1967, Hamburg 1968, S. 69f.
- 40 Z. B. Theo Lehmann, *Negro Spirituals*, Berlin 1965; L. Zenetti, *Peitsche und Psalm*, München 1963; ders., *Heiße Weisen. Jazz, Spirituals, Beatsongs und Schlager in der Kirche*, München 1966. Hier sind die Aspekte der Akkulturation in Europa (S. 240ff.) klar gesehen.
- 41 Kugler 1983, S. 74-87.
- 42 *Klang und Zeichen. Musiklehrbuch f. d. Sek. I, Kl. 5-8*, Düsseldorf 1975, S. 31.
- 43 H. Lemmermann, *Musikunterricht*, Bad Heilbrunn 1977, S. 172-174. Man lese zunächst die Schüleräußerungen auf S. 174 und vergleiche dann das didaktische Konzept auf den vorhergehenden Seiten.
- 44 *Musik uns uns. 7.-10. Schuljahr*, Stuttgart 1975, S. 32, und E. Pütz, *Afro-Amerikanische Musik*. In: *Musik international*, Köln 1975, S. 355.
- 45 *Musikunterricht Sekundarstufe I, Lehrerband*, Mainz 1980, S. 64, und *Banjo. Musik 5/6*, Stuttgart 1978, S. 54f.
- 46 *Musikunterricht Sekundarstufe I*, Mainz 1979, S. 225. Die Beschreibung von Big Bill Broonzy's *Black, brown und White* enthält weitere Ungereimtheiten.
- 47 U. Prinz, *Der Jazz*. In: *Musik uns uns. 7.-10. Schuljahr*, S. 86.
- 48 *Musik Sekundarstufe I*, S. 225.
- 49 *Lehrbuch der Musik, Bd. 3, Sekundarstufe Teil 2*, Wolfenbüttel 1972, S. 25.
- 50 *Resonanzen, Sekundarstufe I, Bd. 1*, Frankfurt/M. 1975, S. 173,
- 51 *Musik hören, machen, verstehen. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 5/6*, Stuttgart 1979, S. 109.
- 52 W. Stutte, *Jazz in der Schulmusikpraxis*. In: *Musik ins Unterricht* 50 (1959), S. 235-238, und E. Pütz, *Afro-Amerikanische Musik*. In: *Musik international*, Köln 1975, S. 356.

- 53 A. M. Dauer, Stil und Technik im afrikanischen Tanz. In: Afrika heute 1967, Sonderbeilage 15. Dez. 1967.
- 54 Die kritiklose Vermischung von europäischer Kunstmusik, Popmusik, Jazz und Folklore in weiterführenden Studienwerken — wie z. B. bei S. Schutte, Einführung in die Musik 1. Umgang mit musikalischen Elementen, Stuttgart 1981 — zeigt, daß viele Autoren unfähig sind, grundlegende kulturelle Differenzierungen zu treffen, und daß es ihnen nur noch darauf ankommt, alle Musik als „Material“ auf der Basis der europäischen Notenschrift barbarisch zu vereinheitlichen und zu vermarkten.
- 55 Daran hatte schon S. Helms (Außereuropäische Musik, Wiesbaden 1974, S. 3-5) Kritik geübt. Defizite an ethnologischem Wissen zeigen auch pädagogische Arbeiten aus den USA wie z. B. Michael Roy Britt, The Assimilation of Afro-American Music Idioms into the Music Education Curriculum. Diss. 1980 Stanford University, School of Education.
- 56 Mit Absicht wurde provozierend die Wir-Form gewählt, um auf unbewußte und unreflektierte Gruppenidentifikationen aufmerksam zu machen.
- 57 Resonanzen, Sekundarstufe 1, Bd. 1, Lehrerinformation. Frankfurt/M. 1975, S. 3f.

Dr. Michael Kugler  
Prießnitzweg 4  
D-8171 Geretsried 1