

Heidi Westerlund

Kolonialismus oder Pluralismus?

Universales versus kontextuelles Denken in der multikulturellen Musikerziehung¹

Griechisch-cartesianisch-kantisches Denken ist immer noch in westlicher und europäischer Kultur allgegenwärtig. Dieses Paradigma wird auch in der Musikerziehung kulturell vorgelebt und erfahren. Der folgende Text behauptet, dass „afrikanisches Denken“ in seinen zu meist impliziten kulturellen Konstruktionen dem westlichen Menschen seine lang vergessene Ontologie in Erinnerung rufen kann. Es soll verglichen werden, wie Konzepte des Erkennens und des Verstehens des Menschen in den traditionellen afrikanischen Gesellschaften und in einigen philosophischen Perspektiven im Bereich der Musikerziehung konstituiert werden und welche Implikationen diese Konzeptionen für die Musikerziehung haben. Der Vergleich soll deutlich machen, dass die wesentlichen Annahmen, welche den westlichen Philosophien zugrunde liegen, nicht universell, sondern kulturell konstituiert sind. Afrikanische Musik und Tanz sowie das intersubjektive ethische Gebot zu teilen, Ubuntu, könnte den Hintergrund für die Rückbesinnung westlicher Musiklehrer und Forscher bilden, die ihr Wissen darüber verbreitern wollen, wie Menschen dazu kommen, mit Musik umzugehen.

In den meisten westlichen Ländern scheint – „politisch korrekte“ – Musikerziehung mehr und mehr multikulturell geworden zu sein. Das ist hauptsächlich auf demokratische Tendenzen in der Erziehung überhaupt zurückzuführen. Trotz der Beachtung, die kulturell unterschiedlichen Gruppen und ihrer Musik zuteil wird, gibt es wenig Interesse, mit unterschiedlichen kognitiven Systemen von so genannten nicht-westlichen Kulturen in Berührung zu kommen. Da alle Menschen mit dem annähernd gleichen physiologischen Apparat hören und sehen, wird die epistemologische Haltung, Musik zu lernen und zu erfahren, auf der ganzen Welt für gleich erachtet. Dieses ist jedoch ein Missverständnis im Hinblick auf Musik als Erfahrung: Wir interpretieren alles, was wir zu kennen behaupten, mit Hilfe bestimmter epistemologischer Einstellungen, mit Hilfe bestimmter Annahmen, Konzepte, Theorien, Modelle von Wirklichkeit und Weltsichten. Diese Einstellungen sind eher kontextuell als universell.

Modernes „westliches Denken“, Wissenschaften eingeschlossen, unter anderem Philosophie und Ästhetik, ist bei seiner Suche nach und seiner Behauptung von universellen Wahrheiten oft gegenüber seiner eigenen kulturellen Basis und seinem kolonialistischen Grundzug blind gewesen.² Ein Beispiel für dieses westliche Überlegenheitsgefühl findet man in Harold Osbornes ästhetischer Theorie. Er schreibt, dass „der primitive Mensch jemand ist, der in Verbindung mit anderen

den ererbten Traditionen und Gewohnheiten seines Stammes Ausdruck verleiht. Er mag einen spezifischen Charakter haben. [...] Aber von Persönlichkeit zu sprechen, wäre verfehlt. [...] Persönlichkeit beinhaltet Reichtum und Tiefe dessen, was das ‚innere Leben‘ genannt wird.“³ Osborne zufolge wird dieses innere Leben durch ästhetische Erfahrungen kultiviert, die für ihn eine Möglichkeit darstellen, aus der Versunkenheit des Individuums in soziale Bezüge hinein zu entkommen. Er fährt fort: „Im Gegensatz zu unseren Persönlichkeiten des öffentlichen Raumes ist er eingeschränkt auf die unmittelbaren Eindrücke, die für jeden von uns ganz privat sind, nicht umgebildet in allgemeine, intersubjektive Kategorien. [...] Durch Schärfung der Sensibilität und Erweiterung des Bewußtseins widersteht ästhetische Erfahrung der Beeinträchtigung durch Sozialisation, kämpft gegen die Versuchung zur Oberflächlichkeit, die in uns allen verborgen liegt, erweitert Selbsterkenntnis und aktiviert die tiefsten Ebenen unseres individuellen Kontakts mit unserer Umwelt, innerhalb derer sich unser Leben entfaltet.“⁴ Obgleich keinesfalls klar ist, was Osborne mit „primitiver Mensch“ meint, zeigt das Zitat die arrogante Einstellung, die moderne Philosophie gegenüber traditionellen, nicht-europäischen Kulturen einnimmt, in denen die Bedeutung sozialer Beziehungen und das Ideal der Humanität in anderer Weise erfahren wird. Das cartesianisch-kantische Prinzip des monologischen Individualismus, zusammen



Foto: Helmut Hillegeist

Afrikanische Kinder bilden einen lebendigen Beweis für den Irrglauben, dass Kinder nur einfache Rhythmen produzieren können. Wenn der Instrumentalunterricht mit Notation beginnt, dann wird besonders die rhythmische Seite von Musik auf einfachste Muster reduziert. Kinder sind jedoch in der Lage, komplizierte Rhythmen zu spielen, es sei denn, sie müssen diese von komplizierten Notationen ablesen.

mit dem Allgemeingültigmachen von Diskurs und geforderter kultureller Neutralität, ist allgegenwärtig im als gerechtfertigt anerkannten westlichen Denken. Es fungiert als Basis der modernen Weltanschauung und repräsentiert systematische Erkenntnis wie auch systematische Ignoranz.

In der Musikerziehung sind, von einigen Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit abgesehen, die zentralen Ideen und Konzeptionen zumeist auf Rekonstruktionen etablierter musikalisch-ästhetischer Erziehung gegründet, die auf der modernen Weltanschauung basieren.⁵ Der intellektuelle Horizont, in dem viele Theoretiker sich bewegen, ist im hohen Maße kompatibel mit westlicher Hochkultur und westlichen Idealen von Huma-

nität.⁶ Afrikanische Musik zum Beispiel wird, falls sie in das Curriculum eingebracht wird, aus demselben „tiefen“ und „inneren“ oder „antisozialen“ Blickwinkel betrachtet, aus dem Osborne sie sieht.⁷ Andererseits enthüllt das cartesianische „cogito“, wenn es als Ausgangspunkt einer Beschreibung des musikalischen Lernprozesses dient, keineswegs die Weise afrikanischen Denkens und damit die darin liegende Erfahrung des Musikmachens und Musiklernens.⁸ Weiterhin kann bezweifelt werden, ob die cartesianisch-kantische Tradition und individualistische Definitionen ästhetischer Erfahrung ausreichend beschreibende und erklärende Kraft – oder gar Legitimität – in allen westlichen Kontexten besitzen.

Meine Absicht besteht im Versuch, in philosophischer Begrifflichkeit zu zeigen, wie Musik in afrikanischen Kontexten im Vergleich zu der institutionalisierten westlichen Sicht erfahren wird. Die Unterschiede rühren von unterschiedlichen Weltanschauungen und unterschiedlichen Vorstellungen über die menschliche Natur her, die auf Konzeptionen der musikalischen Wirklichkeit übertragen werden. Überdies möchte ich fragen, ohne dass wir westliche Lehrer unsere gesamte Tradition vergessen könnten oder sollten, ob afrikanische Musik und afrikanische Weltsicht uns eine alternative Form, Musik zu erfahren und über Musik nachzudenken, lehren können und uns damit zu einem Pluralismus in der multikulturellen Musikerziehung führen.⁹

Die Begriffe afrikanisches und westliches Denken oder Philosophie beziehen sich explizit oder implizit auf Annahmen, Theorien, Konzepte, Modelle und eine Logik, durch die ein Afrikaner oder ein Mensch der westlichen Welt (musikalische) Realität im Rahmen seiner kulturellen Welt interpretiert. Wenn ich den Begriff „afrikanisches Denken“ verwende, behaupte ich keinesfalls die Uniformität des Kontinents Afrika¹⁰ oder dass es keine Ähnlichkeiten und keinen Zusammenhang zwischen afrikanischen und westlichen Denkgewohnheiten gibt. Ferner muss man, zusätzlich zur Pluralität traditioneller afrikanischer Kulturen, den langen Prozess der Verwestlichung überall in Afrika berücksichtigen.¹¹ Deshalb interpretiere ich Tradition und Weltanschauung eher als ein gemeinsames Ethos und einen gemeinsamen Prozess, welche die Natur von Handlungen und Beziehungen konstituieren denn als unveränderlichen Corpus; und Identität eher als das Verhältnis zwischen Erfahrungen denn als rassistisch oder historisch determiniertes Vermögen.¹² Mein Hauptziel besteht darin, gegen die so genannte universale Natur der westlichen Philosophie der Musikerziehung zu argumentieren¹³ und deren begrenzte Natur innerhalb des afrikanischen Kontexts¹⁴ zu zeigen und dadurch die kontroverse Situation in der gegenwärtigen Theorie multikultureller Musikerziehung zu erhellen. Dieses soll ohne eine essentialistische Behauptung eines kollektiven „afrikanischen Geistes“ erfolgen. Westlicher Eurozentrismus wird hier jedoch

als eine beherrschende Denkform in Relation zu anderen Alternativen verstanden.

WESTLICHE UND AFRIKANISCHE KONZEPTIONEN VON MENSCH UND MUSIK

Der Literatur zufolge hat westliche Musikerziehung eine mächtige, privilegierte Position nicht nur in westlichen Ländern, sondern auch in vielen afrikanischen Ländern, wie z. B. in Südafrika. Elizabeth Oehrle hat argumentiert, dass in der südafrikanischen Musikerziehung westliche Voreingenommenheit zu eng und ausgrenzend gewesen ist. Afrikanische Studenten lernen, dass westliche Musik anderen Formen von Musik überlegen sei und dass selbst neue Vorstellungen von westlicher Musikerziehung nur allmählich auf Südafrika übertragbar seien. Oehrle schreibt, dass „ein westliches Vorurteil auch nachteilig und verwirrend für jene afrikanischen Studenten sein kann, deren musikalischer Hintergrund auf andersartigen Perspektiven des Musikmachens beruht“.¹⁵

Musikalische Erfahrungen sind eng mit anderen Lebenserfahrungen und -konzeptionen verbunden. In vielen afrikanischen Traditionen ist die Wirklichkeit keineswegs dualistisch wie bei modernen westlichen Denkern. Deren ganzheitliche Konzeption von Realität beinhaltet nicht die harte Trennung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Mensch und Natur oder zwischen Körper und Geist, wie dieses für die cartesianisch geprägte philosophische Tradition gilt. Darin ist eingeschlossen, dass keine Trennung von Teilnehmer und Beobachter vollzogen werden kann. Das Subjekt kann sich nicht von seiner Umgebung oder Mitmenschen absondern, um sich selbst zu erkennen, wie dieses das cartesianische Modell der Innerlichkeit annimmt, weil das Subjekt Teil gerade der Realität ist, die erkannt werden soll. „Sein“ im westlichen Begriff (Verständnis) ist mit dem Kontext verwoben. Die epistemologische Einstellung zur und Erfahrung von Wirklichkeit ist gegründet auf diesem kontinuierlich sich verändernden, reziproken Verhältnis. Dieses beinhaltet nicht eine Beziehung zwischen den beiden Substanzen – zwischen Subjekt und Objekt – sondern eher, dass die Bedeutung der „Substan-

zen“ durch dieses Verhältnis konstituiert wird. Wie C. K. Anyanwu konstatiert, führt „für analytische Denker [...] dieser Modus des Erkennens nicht zu dem, was sie als ‚objektive‘ Erkenntnis der Wirklichkeit betrachten“.¹⁶

Anyanwu hat weiterhin argumentiert, dass Hören (im Sinne von Wahrnehmen) und Hören (im Sinne von Zu-/Hinhören, lauschen) in der afrikanischen Kultur eine alternative Möglichkeit darstellt, Wirklichkeit zu erkennen und folglich sich zu ihr zu verhalten. Das wechselseitige Verhältnis von Erklären und Hören hat für Erfahrung eine größere Validität als Zeigen und Sehen.¹⁷ Es ist wichtig zu erkennen, dass westliches Denken sehr auf dem Sehen und der visuellen Seite des Wirklichkeitsverstehens gegründet ist. Im afrikanischen Denken ist die „Lebenskraft“ (Life-force) oder der „Klang“ (Sound) ein Prozess, welcher die Einheit von Erfahrung und Denken bewahrt. Klang wird so zu einem Modell für Wirklichkeit. Klang ist eine Metapher für zwei Dinge, die gegensätzlich zu sein scheinen: für den kosmischen Rhythmus der Lebenskraft und deren unendlichen Strom, deren Vermögen, Veränderung hervorzu- bringen einerseits, und für die fundamentale Einheit der Wirklichkeit andererseits.¹⁸

Worin bestehen nun die konkreten Strukturen und Praxen, welche diesen Modus des Erkennens auf der Basis von Klang konstituieren? Wie konstituiert Klang das Prinzip von Kreativität, Verstehbarkeit (Intelligibilität) and Rationalität? Der Geist von *Ubuntu* (in der Sprache der Zulu) oder *Botho* (Sotho) konstituiert die Gedanken und das Leben der Menschen, repräsentiert die Weise zu denken während des ganzen Lebens und die Art, durch Musik zu denken. Die afrikanische Form zu denken betont die persönliche Involviertheit der Menschen. Nichts kann durch den Blick von außen, nur als Beobachter, erkannt werden. Da alles Handeln an diese Lebenskraft gebunden sein muss, sind es Musik und Tanz, welche die beste Möglichkeit eröffnen, mit dem Leben verbunden zu sein. Klang in der Form von Musik ruft den Menschen ins Leben und hält ihn am Leben.¹⁹ Die Logik der Teilnahme durch sympathetisches Erkennen kristallisiert sich in Tanz und Musik; als Außenseiter kann man nicht verstehen, nicht erkennen. „Man kann nicht

wirklich ein Kunstwerk verstehen, indem man sich von ihm absondert, [...] Erkennen bedeutet, mit ihm zu leben oder mit ihm im Einvernehmen zu sein.“²⁰ Musikalische Erfahrung ist kein singuläres intellektuelles Ereignis oder eine unergründliche ästhetische Erfahrung in dem monologischen Gehirn eines Individuums – etwas, das zwischen den beiden Ohren passiert –, weder ist es ein statisches oder fixiertes akustisches Objekt noch eine musikalische Information, die es zu erfassen gilt. Für Afrikaner bedeutet Musik in der intensivsten Weise soziales Teilen und Teilnahme, so dass Interpret und Produkt voneinander nicht ablösbar sind. Die Lebenskraft wird im Tanz in einer sehr vitalen und rekreativen Weise erfahren. Anyanwu schreibt, dass „diejenigen, die nicht mit dem anderen tanzen können, diejenigen, denen es an Integrationsfähigkeit mangelt, die im Hinblick auf den anderen oder die große Lebenskraft keine Fähigkeit zur Selbstaufgabe haben, die Fülle der Lebenskraft nicht erkennen können“.²¹ Der Grund dafür, dass musikalisches Handeln einen derart großen Teil afrikanischen Lebens ausmacht, mag darin liegen, dass es die entscheidenden Aspekte menschlichen Lebens umfasst: „Musik lehrt die Menschen, das, was für das soziale und persönliche Leben wertvoll ist, zu erkennen und zu beurteilen.“²²

Sandra Harding, eine feministische Philosophin, hat behauptet, dass in westlicher Philosophie oder Weltanschauung die Tendenz, Öffentliches und Privates, Selbst und Anderes,²³ Körper und Geist voneinander zu trennen, charakteristisch für männliches Denken sei und die afrikanische Weltanschauung „verdächtig dem ähnlich sei, was feministische Literatur als spezifisch weibliche Weltanschauung identifiziert hat“.²⁴ Dementsprechend „werden Europäer und Männer in der Weise gesehen, dass sie das Selbst als autonom, individualistisch, selbstzentriert, grundsätzlich isoliert von anderen Menschen und von der Natur begreifen und sich durch diese ‚Anderen‘ bedroht fühlen, es sei denn, die ‚Anderen‘ würden von diesem Selbst dominiert“.²⁵

Hardings Hinweis ist interessant im Hinblick auf die Ethik, hat aber gleichfalls eine sehr enge Verbindung zur Musik, da Musik an die Konzeption vom Menschen

geknüpft ist. Weiterhin basiert die Konzeption vom Menschen auf den Idealen von Freiheit. Das westliche Ideal von Beziehung scheint „durch eine Suche nach Neuheit, Natürlichkeit oder eine utopische Offenheit charakterisiert zu sein, und wir neigen oft dazu, soziale Konventionen als unsere Freiheit einschränkend zu verstehen“.²⁶ Das ist auf das Ideal des Menschen zurückzuführen. Die Konzeption des modernen Künstlers steht wie ein Paradigma des idealen westlichen Menschen da. Ein freies Individuum ist wie ein Künstler, der durch Imagination Wirklichkeit in seinem Leben schafft. Aber ein westlicher Künstler schafft und findet sein authentisches Selbst in der Einsamkeit, indem er Ideen aus seinem tiefen Inneren hervorholt und seine Selbstvollendung sich im Selbstaussdruck manifestiert. Traditionen und Konventionen müssen überwunden werden.²⁷ Im Gegensatz zu diesem romantischen und ethisch gefährlich egoistischen modernen Ideal wird im afrikanischen Kontext „interpersonale Vertrautheit nicht durch die Eliminierung von sozialen Konventionen erreicht, sondern durch die wirkungsvolle Integration von soviel sozialen Formalia wie eben möglich“.²⁸ Aus diesen kontrastierenden Sichtweisen „folgen“ kontrastierende Ethiken und Epistemologien. Afrikanische und weibliche Sichtweisen betonen, laut Harding, „Verantwortlichkeiten für eine Vergrößerung des Wohlergehens von sozialen Komplexen durch kontextuelle, induktive und tentative Entscheidungsprozesse und Epistemologien, die den Erkennenden als Teil des Erkannten, das Bekannte als durch den Prozeß der Erkenntnisgewinnung beeinflusst und den Prozeß (selbst) als einen, der manuelle, mentale und emotionale Aktivitäten zu einer Einheit zusammenfügt, begreifen.“²⁹

IMPLIKATIONEN FÜR DIE MUSIKERZIEHUNG

Einer der offenkundigsten Unterschiede zwischen traditionell westlicher und afrikanischer Musik wird in der Einstellung zur rhythmischen Dimension der Musik offenkundig. Man erkennt leicht, dass für Afrikaner der Rhythmus das wichtigste Element in der Musik ist. Wir, als westliche Musiklehrer und Musiklehrerinnen,

sind gewohnt, Musik hauptsächlich auf ihre melodische und harmonische Einzigartigkeit hin zu untersuchen. Selbst wenn der Rhythmus wichtig ist, so ist er, wie Oehrle schreibt, „etwas, das man mitgeliefert bekommt“.³⁰ Für Afrikaner ist der Rhythmus etwas, um in einer sozialen Situation zu antworten; er ist daher zutiefst pluralistisch. Die Koexistenz von simultanen unterschiedlichen Rhythmen, die miteinander in Konflikt liegen und doch ausbalanciert sind, veranschaulicht die dialogisch-pluralistische Situation.³¹

In der westlichen Philosophie wird die visuelle wie auch die literarische Seite der Kultur betont. Von daher steht Notation im Zentrum westlicher Musikerziehung. Noten lesen und schreiben können ist zu einem unbefragten Lernziel, oft gleichgesetzt mit dem Verstehen von Musik, geworden. Afrikanische Musik wird, wie in vielen anderen Volksmusiktraditionen, innerhalb einer aktiven Interaktion mit anderen Menschen erlernt dadurch, dass man an Ereignissen teilnimmt, zu denen die Musik gehört. Man kann behaupten, dass es schwierig wäre, dieses in der westlichen (Musik-)Erziehung zu erreichen. Doch der Hauptaspekt, daran möchte ich erinnern, ist die Einstellung zum Musiklernen und Musikmachen. Westliche Lehrer tendieren dazu, implizit zu lehren, dass es am wichtigsten sei, Musik lesen und schreiben, Intervalle benennen, Musikstücke wiedererkennen zu können usw. Von Kindern wird erwartet, dass sie musikalische Strukturen analysieren lernen und dadurch lernen, Musik zu verstehen und sich ihrer zu erfreuen.³² Ein Aspekt, den dieser Zugang gewöhnlich nicht anerkennt, ist die somatische und leibliche Natur der Musik.³³ In afrikanischen Kontexten wird Musik physisch erfahren, da sie Bewegung in Form von Tanz antizipiert.³⁴ Der westlichen, szientifischen, christlich-bürgerlichen erzieherischen Einstellung entsprechend ist Musik spirituell, geistig, intellektuell oder emotional und alle möglichen Bewegungen werden als Weg gesehen, die Struktur der Musik leichter zu verstehen. Andererseits ist, obgleich musikalische Aktivitäten in Afrika formal analysiert werden können, die Erfahrung von Musik oder die Pluralität von Bedeutungen nicht ohne jenen Kontext erreichbar, in dem sie gebraucht wird. Form ist ein Ne-

benprodukt unterschiedlicher Prozesse der Partizipation, da Musik mit der sozialen Struktur verbunden ist.³⁵

Diese Unterschiede gehen auf unterschiedliche epistemologische Einstellungen zur Musik im afrikanischen und westlichen Denken zurück. Ungeachtet aller hörbaren Unterschiede in westlichen und afrikanischen Klängen gibt es eine fundamentale Differenz, sobald die Erfahrungen interpretiert werden, die aus diesen gewonnen sind: Westlicher Individualismus und dessen Trennung von Subjekt und Objekt impliziert z. B., dass das musikalische Objekt – ein statisches Werk der Kunst – größere Bedeutung erlangt als der aktuelle musikalische Prozess in einem bestimmten ätherischen Ereignis. Im afrikanischen Denken lebt Musik nicht ihr eigenes musikalisches Leben jenseits ihres Kontextes,³⁶ sie ist kein autonomes Objekt ruhiger Aneignung,³⁷ und die ästhetische Erfahrung kann nicht vom Standpunkt einer Sphäre der Einsamkeit beschrieben werden, in dem Dinge unmittelbar erfasst werden. Musik in Afrika ist ein integraler Teil des alltäglichen Lebens, ein Modus des Seins, in dem ästhetische und ethische mit anderen Aspekten des praktischen Lebens zusammengeführt sind. Für afrikanische Musiker, Mitspieler oder mögliche Zuhörer ist Musik Teil einer Art und Weise zu leben. Umgekehrt tendiert westliche Philosophie und damit die Musikerziehung dazu, eine Demarkationslinie zu ziehen zwischen der Musik, die zum alltäglichen Leben der Menschen gehört, und den großen, zeitlosen Kunstwerken, die es wert sind, studiert und als „Kunst“ etikettiert zu werden.³⁸ Populäre Musik und viele andere musikalische Praxen werden als randständig behandelt oder aus diesem besonderen theoretischen und traditionellen Grunde völlig aus der Musikerziehung herausgelassen. Weiterhin wird, auf Grund der westlichen Vorstellung von der Notwendigkeit künstlerischer Autonomie, musikalische Erkenntnis vom rein Musikalischen her definiert: Alle nicht-musikalischen Konnotationen werden als weniger wichtig angesehen, alle nicht-musikalischen oder nicht-ästhetischen Lernziele sind lediglich schlecht oder werden als den musikalischen Wert reduzierend betrachtet (diese theoretische Sichtweise hat in der Philosophie eine lange Tradition und hat

nichts mit den praktischen Zeitgrenzen zu tun, denen sich Lehrerinnen und Lehrer in Schule und Klassenraum stellen müssen).

Da für Afrikaner Musik kein Objekt ist, kann Musik nicht in einer Weise diskutiert oder betrachtet werden, die Westler die Einstellung einer ästhetischen Distanz nennen. Kritische Standards werden durch Partizipation ausgedrückt, so dass Musik und Kunst ein Mittel bilden, Qualität in eine soziale Situation zu bringen. Musik ist Produkt sozialer Sensibilität, „noch bedeutsamer: Musik hilft als soziale Kraft, diese Sensibilität zu formen“.³⁹ Die Bedeutung und der Wert von Musik liegt nicht im musikalischen Objekt (im westlichen Sinne), sondern im aktuellen Prozess des Musikmachens, gemessen an seiner sozialen Effektivität. Diese Art des ästhetischen Bewusstseins ist ein reflektierendes Bewusstsein, es fordert einen besonderen Beitrag für die ganze Gemeinschaft und Respekt vor allen Menschen. Diese Ansicht kann z. B. mit Bennett Reimers *Philosophie der Musikerziehung* verglichen werden. Reimer stellt fest: „Damit eine (ästhetische) Erfahrung *intrinsisch* wird, muss sie von *praktischen, utilitaristischen* Überlegungen abgesondert werden, [...] in diesem Sinne ist ästhetische Erfahrung ‚interesselos‘. [...] Ein anderer Ausdruck dafür ist ‚psychische Distanz‘. Er macht deutlich, dass die Person genügend weit genug von einer praktischen Involviertheit in die Erfahrung entfernt sein muss, um sich selbst in ihre eigene, unmittelbare Macht zu verlieren. Der Zweck ästhetischer Erziehung besteht darin, die Fähigkeit von Menschen zu entwickeln, die inkorporierten, expressiven Qualitäten von *Dingen aufzunehmen* und auf die intrinsische Bedeutung dieser Qualitäten zu *reagieren*.“⁴⁰ (kursiv durch H. W.)

Reimer verbleibt auf seine Weise innerhalb der westlichen Idee, dass abgesonderte, interessensfreie Theorie oder Betrachtung einen bevorzugten Weg zur Wahrheit bereitstellt. Weiterhin wird, wenn musikalisches Lernen und Erkennen vom Standpunkt der Reaktion des Subjekts oder der Wahrnehmung von Objekten mit inkorporierten Bedeutungen dargestellt wird, der Lernprozess aus der Sicht des stillen Zuhörers und nicht des Musikers gesehen.⁴¹ Dieses scheint eines der Hauptprobleme zu sein, die ei-

ne analytische Ästhetik im erzieherischen Diskurs hat.⁴² Im afrikanischen Denken verschwindet dieses Problem in dem ganzheitlichen, prozesshaften und einheitstiftenden Subjekt-Objekt-Dialog.

FOLGERUNGEN FÜR DIE MULTIKULTURELLE MUSIKERZIEHUNG

Ist es einem westlichen Musikerzieher möglich, die Erfahrung und Einsicht in die Modi von Bedeutung zu erlangen, die konstitutiv für die traditionelle afrikanische Musik sind? Kann sein, kann nicht sein. Die Frage ist jedoch, ob westliche Musiklehrer und insbesondere Lehrerausbildungsinstitutionen und Forscher – welche die ersten sein sollten, Musikerziehung weiter zu verbessern – willens sind, alternative Sichtweisen zuzulassen, die Vielfalt von Möglichkeiten zu sehen, die Musik im Leben eines Menschen hat. Diese Aussicht rechtfertigt die oft esoterische philosophische und theoretischen Diskussion: Es kann durchaus möglich sein, Praxen durch theoretische Diskussionen zu verändern.⁴³

Universelle kritische Praxis bedeutet: durchgängige Infragestellung ihrer eigenen Konstitution. Wenn westliches ethnozentristisches Denken durch Pluralismus herausgefordert wurde, welches eine Infragestellung von alten Konzepten und von jenen epistemologischen Annahmen fordert, welche die Grundlage dieser Praxen bilden, dann ist es nicht genug, neue, exotische musikalische Inhalte (neue Musiken) alten Curriculumkonstruktionen und alten Lehrmethoden hinzuzufügen. Modelle, die auf einer typisch westlichen Dichotomie von Subjekt/Objekt und Körper/Geist basieren oder die einen atomistischen methodologischen Individualismus repräsentieren, sollten wenigstens dann aufgegeben werden, wenn afrikanische Musik in Erziehung und Forschung eingebracht wird. Theorien und Praxen, die musikalische Realität mit derartigen Konzepten wie „Interesslosigkeit“, „Kontemplation“ oder „ästhetische Distanz“ konstruieren, sollten als spezifisch westlich und in dieser Hinsicht kontextuell und nicht-universal verstanden werden. Wenn ein universaler theoretischer Blick gesucht wird, so ist es notwendig, eine Lösung im Hinblick auf die Pluralität von Praxen

zu finden, damit keine universalen Kriterien dafür etabliert werden, wie Musik Teil des guten Lebens unserer Studentinnen und Studenten sein könnte – die primäre Frage in der Musikerziehung.⁴⁴ Hier wurde keinesfalls bestritten, dass Menschen sich mit einer bestimmten „natürlichen“ egozentrischen Perspektive orientieren, da unsere Identität in dem erfahrenen Kontext hervorgebracht wird. Ich stimme mit vielen Autoren überein, z. B. mit Elliott,⁴⁵ dass Erziehung aus der eigenen Kultur eines Kindes erwachsen sollte und sie sollte in diesem Sinne Enkulturation und Sozialisation sein. Doch folgende Fragen bleiben in pluralistischen Gesellschaften bestehen: Was ist meine Kultur? Die Kultur meiner Schüler? Was ist unsere eigene Kultur? Durch ein Nachdenken über diese Fragen ist es möglich, multikulturelle Musikerziehung von legitimierte westlichen (männlichen) Modellen und von Kulturalismus hin zu sozialen Fragen und sozialer Rekonstruktion zu erweitern.⁴⁶

Die Unterscheidung zwischen dem Westen und Afrika (oder anderen nicht-westlichen Ländern) wurde in diesem Beitrag als Zeichen für die offensichtlichen Unterschiede in den epistemologischen Einstellungen und als ein diskursives Instrument eingeführt, um die binäre Stellung dieser beiden Traditionen zu zeigen. Infolge der westlichen Tradition der Aufklärung in der Philosophie ist Kunst oft vom Leben, von physischen Energien abgetrennt worden und ist im besten Falle nur eine fiktive Nachahmung all dessen. Die ästhetische Erfahrung, die per definitionem entscheidend für diese *L'art pour l'art*-Einstellung ist, ist im innersten Sein des Individuums angesiedelt. In Afrika bedeuten Musik und Tanz, mit der starken intersubjektiven ethischen Forderung des Teilens, *Ubuntu*, zu leben. Diese Erfahrung könnte einen Hintergrund für die Rückbesinnung westlicher Musiklehrer und Forscher bilden, die sich darum mühen, Schülerinnen und Schüler für ein aktives lebenslanges Musikmachen zu begeistern. Afrikanisches Denken und die epistemologische Einstellung im afrikanischen Musizieren könnte eine Herausforderung für die moderne westliche Musikerziehung, für einen Pluralismus in der multikulturellen Musikerziehung bilden.

¹ Dem folgenden Beitrag liegt ein Vortrag zugrunde, der auf der World Conference of the International Society for Music Education (ISME) 1998 in Pretoria, Südafrika, gehalten wurde. Er ist erschienen in den *1998 ISME Conference Proceedings*, 1998 UNISA und in dem *International Journal of Music Education* No. 33 der ISME. Wir danken der Autorin und der ISME für die Genehmigung zur Veröffentlichung in deutscher Sprache (alle ausführlicheren Anmerkungen siehe dort).

² vgl. z. B. Serequeberhan, T.: „The Critique of Eurocentrism and the Practice of African Philosophy“, in: Eze, E. C. (Hg.): *Postcolonial African Philosophy. A Critical Reader*, Cambridge & Oxford 1997, S. 141-161.

³ Osborne, H.: „The Aesthetic in Education and in Life“, in: Ross, M. (Hg.): *The Aesthetic in Education*, Oxford 1985, S. 83-113, hier S. 102.

⁴ ebenda, S. 101.

⁵ vgl. z. B. Reimer, B.: *A Philosophy of Music Education*, Englewood Cliffs, New Jersey 1989 und Swanwick, K.: *Music, Mind, and Education*, London 1988.

⁶ Osborne z. B. behauptet, dass die Künste in den meisten Fällen das beste Material für eine vollständige Kultivierung der Sensibilität bereitstellen (Osborne 1985, a. a. O., S. 97).

⁷ Osborne argumentiert, dass Konzepte geteilt werden, „common objects“ darstellen, wohingegen Erfahrung privat und einzigartig sei (ebenda, S. 95). Diese Ansicht einer reinen und konzeptuell „unverdorbenen“ Erfahrung findet sich oft in ästhetischen Theorien.

⁸ vgl. z. B. Tempels, P.: *Bantu Philosophy*, Paris 1969 und Bell, R. H.: „Understanding African Philosophy from a Non-African Point of View: An Exercise in Cross-cultural Philosophy“, in: Eze, a. a. O., S. 197-220.

⁹ Ich will das Problem musikalischer Erfahrung von einem pragmatischen und phänomenologischen Standpunkt aus betrachten. In dieser pragmatischen Darstellung wird Musik als eine Erfahrung wie in phänomenologischen Zugriffen gesehen. Doch werden musikalische Erfahrungen nicht auf die Welt, wie sie wahrgenommen wird, eingeeengt und die Erfahrung wird nicht in individualistischer Begrifflichkeit entfaltet. Musikalische Erkenntnis und Wahrnehmung sind verknüpft mit Tun, Machen und Handeln in einer vielschichtigen, mannigfaltigen Umgebung. Erfahrung, sei sie musikalisch oder andersartig, ist keineswegs nur passiv oder reine Wahrnehmung, sondern aktive Interaktion mit der Umgebung. Unsere Erfahrung ist kulturell geformt. Andererseits ist Bewusstsein in diesem naturalistischen Zugriff eher nur ein Charakteristikum des Menschen und der Umgebung als das Eigentum eines Individuums (Määttänen, P.: *Action and Experience. A Naturalistic Approach to Cognition*, Helsinki 1993). Diese Art des Verständnisses von Erfahrung ist in der westlichen Philosophie nicht weit verbreitet, aber es ist keinesfalls eine neuartige Vorstellung (vgl. z. B. Dewey, J.: *Art as Experience*, New York 1980; Shusterman, R.: *Art, Life, and Aesthetics. A Pragmatist view to Aesthetics*, Tampere 1997).

¹⁰ vgl. Bell, a. a. O.

¹¹ siehe Makangs Kritik (Makang, J.-M.: „Of the Good Use of Tradition: Keeping the Critical Perspective in African Philosophy“, in: Eze, a. a. O., S. 324-338) am Vorrang des kulturellen Partikularismus.

¹² siehe Masolo, D. A.: „African Philosophy and the Postcolonial: Some Misleading Abstractions about ‚Identity““, in: ebenda, S. 283-300.

¹³ siehe z. B. Reimer, B.: „Essential and Nonessential Characteristics of Aesthetic Education“, in: *Journal of Aesthetic Education*, 25-3/1991, S. 193-214, hier S. 202.

¹⁴ Ein anderes Thema ist das Verhältnis zwischen afrikanischem Denken und kritischer Philosophie ganz allgemein. Horton (Horton, R.: „African Traditional Thought and Western Science“, in: Wilson, B.

R. (Hg.): *Rationality*, Oxford 1970, S. 131-171) hat behauptet, dass „Afrikanische Philosophie“ wie andere traditionale Weisen, die Welt zu sehen, ein geschlossenes System ist, das Kritik und Revision nicht zugänglich ist. Andererseits hat Wiredu (Wiredu, K.: „On an African Orientation in Philosophy“, in: *African Journal of Philosophy* 1, 3-13/1972; ders.: „How Not to Compare African Thought with Western Thought“, in: Eze, E. C. (Hg.): *African Philosophy. An Anthology*, Oxford 1998, S. 193-199) argumentiert, warum es für Afrikaner nicht möglich sein sollte, eine kritische Philosophie zu entwickeln, da ja auch die westliche kritische Philosophie sich aus dem jüdisch-christlichen und griechischen Erbe entwickelt habe.

¹⁵ Oehrle, E.: „An Introduction to African Views of Music Making“, in: *Journal of Aesthetic Education* 25-3/1991, S. 163-173, hier S. 164.

¹⁶ Anyanwu, C. K.: „Sound as Ultimate Reality and Meaning. The Mode of Knowing Reality in African Thought“, in: *URAM* 10-1/1987, S. 29-37, hier S. 32.

¹⁷ vgl. auch Coplan, D. B.: „Musical Understanding: The Ethnoaesthetics of Migrant Workers' Poetic Song in Lesotho“, in: *Ethnomusicology* 32-3/1988, S. 337-368.

¹⁸ Anyanwu, a. a. O.

¹⁹ ebenda.

²⁰ ebenda, S. 35.

²¹ ebenda, S. 36.

²² Chernoff, J. M.: *African Rhythm and African Sensibility. Aesthetics and Social Action in African Musical Idioms*, Chicago & London 1979.

²³ vgl. Osborne, a. a. O.

²⁴ Harding, S.: „The Curious Coincidence of Feminine and African Moralities“, in: Eze, E. C. (Hg.): *African Philosophy, a. a. O.*, S. 360-372, hier S. 361.

²⁵ ebenda, S. 364.

²⁶ Chernoff, a. a. O., S. 160.

²⁷ vgl. Taylor, C.: *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge 1989.

²⁸ Chernoff, a. a. O., S. 160.

²⁹ Harding, a. a. O., S. 364.

³⁰ Oehrle, a. a. O., S. 169.

³¹ Chernoff, a. a. O.

³² Afrikanische Kinder bilden einen lebendigen Beweis für den Irrglauben, dass Kinder nur einfache Rhythmen produzieren können. Wenn der Instrumentalunterricht mit Notation beginnt, dann wird besonders die rhythmische Seite von Musik auf einfachste Muster reduziert. Kinder sind jedoch in der Lage, komplizierte Rhythmen zu spielen, es sei denn, sie müssen diese von komplizierten Notationen ablesen.

³³ Zur körperhaften Natur von Musik vgl. Shepherd, J.: „Music and the Last Intellectuals“, in: *Journal of Aesthetic Education*, 25-3/1991, S. 95-114; ders.: *Music as social text*, Cambridge 1991 oder Shusterman, a. a. O., 1997.

³⁴ Chernoff, a. a. O.

³⁵ Nketia, J. H. Kwabena.: „The Problem of Meaning in African Music“, in: *Ethnomusicology* VI-1/1962, S. 1-7.

³⁶ Keith Swanwick baut seinen Zugriff auf Karl Poppers Philosophie auf, in der Musik als autonom betrachtet wird, wie es andere kulturelle Produkte ebenfalls sind („Bewohner der Welt“, Swanwick, a. a. O., S. 7). „Zeit und Gebrauch vermögen diese Ketten (lokaler kultureller Eigentümerschaft) aufzuschließen, und Lehrer täten am besten daran, kulturell aufgeladene Idiome aufs strengste zu vermeiden bis deren Kontext erodiert ist, hinter sich lassend, was von musikalischem Wert ist“ (ebenda, S. 111).

³⁷ vgl. Reimers 1989, a. a. O.

³⁸ vgl. Shusterman, a. a. O.

³⁹ Chernoff, a. a. O., S. 154.

⁴⁰ vgl. Reimers 1989, a. a. O., S. 103 und 106.

⁴¹ In Reimers Zugriff wird infolge der Theoriestruktur das Hören betont. Er erklärt überdies, dass große und tiefe Erfahrungen (sic!) am häufigsten

aus dem Hören hervorgehen (Reimer, B.: „The Experience of Profundity in Music“, in: *Journal of Aesthetic Education* 29-4/1995, S. 1-21, hier S. 17).

⁴² vgl. auch Elliott, D.: „Music Matters“, in: *A New Philosophy of Music Education*, New York & Oxford 1995.

⁴³ Eine philosophische Diskussion wird nicht losgelöst von praktischer Musikerziehung geführt; beide sind auf ihre Weise sozial konstruiert. Hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis siehe Westerlund, H.: „The ‚Two Philosophies‘ of Music Education: Heading the Way in Discourse?“ in: *Finnish Journal of Music Education*, 2-1/1997, S. 28-40.

⁴⁴ Über Musik und gutes Leben vgl. Regelski, T.: „Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education“, in: *Finnish Journal of Music Education* 1-1/1996, S. 23-38; Regelski, T.: „Schooling for Musical Praxis“, in: *Finnish Journal of Music Education* 3-1/1998, S. 7-37.

⁴⁵ Elliott, D.: „Music Education in Finland: A new philosophical view“, in: *Finnish Journal of Music Education* 1-1/1996, S. 6-21 und ders. 1995, a. a. O.

⁴⁶ Banks, J. A.: „Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice“, in: Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (Hg.): *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York 1995, S. 3-24.

(Übertragung aus dem Englischen:
Hermann J. Kaiser)