

**Holocaust-Pädagogik  
und  
interkulturelle Musikerziehung**

Ein unterrichtspraktisches Modell mit Klezmermusik

**von Wolfgang Martin Stroh**

## Inhalt

<b>0. Vorbemerkung</b>	3
<b>1. Theorie und Hypothesen</b>	4
1.1. Zur Holocaust-Pädagogik	4
Zur Geschichte der Holocaust-Pädagogik	5
Der aktuelle Ansatz	8
1.2. Thesen zur Interkulturellen Erziehung	9
Zur Geschichte der interkulturellen (Musik-)Erziehung	9
Interkulturelle (Musik-)Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft	10
Methodische Konsequenzen	12
1.3. Thesen zum erfahrungsorientierten Lernen mit Musik	13
Handlungstheorien und „erfahrungsorientiertes Lernen“	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
Die Psychologie musikalischer Tätigkeit als theoretischer Rahmen pädagogischer Handlungstheorien	13
„Konstruktivismus“	15
Das Musizieren als „Handlung“ oder Erlebnis?	18
Erfahrungsorientiertes Lernen und Methoden der szenischen Interpretation	19
<b>2. Unterrichtsinhalt: Klezmermusik</b>	22
2.1. Lebensrealität	22
Klezmermusik	22
Die Lebensrealität der Ostjuden	23
2.2. Das Lied von den Zehn Brüdern	24
Die Dramaturgie des Liedes	25
2.3. Die „Lebensgeschichte“ des Liedes	26
Kommentare zu den verwendeten Musikbeispielen	28
<b>3. Unterrichtspraxis</b>	29
3.1. Bausteine zur Spielpraxis	29
(1) Vorbereitung, Warming-Up Die musikalische „Basiserfahrung“	30
(2) Inhaltliche Orientierung, „Einstimmung“	32
(3) Rolleneinführung	32
<i>Vorbereitungen</i>	32
<i>Rollenübernahme</i>	33
<i>Rollenstabilisierung</i>	34
(4) Rollenpräsentation (Dauer 15 bis 30 Minuten)	34
(4a) Arbeit an Haltungen	34
(4b) Rollenpräsentation mit Singhaltung	35
(5) Szenisches Spiel: Interpretationen und Perspektiven	36
(6) Reflexion, Verarbeitung	37
(7) Weiterführung	39
3.2. Materialien	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
Bilderauswahl zur inhaltlichen Orientierung	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
Rollenkarten „Tsen Brides“	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>



## 0. Vorbemerkung

Die vorliegende Abhandlung hat drei Teile und auch drei Zielperspektiven:

Der *Praxisteil* (Kapitel 3) kann alleine, ohne jede Theorie, mit SchülerInnen der 4. bis 13. Klasse nicht nur von MusiklehrerInnen, sondern von LehrerInnen *aller* Fächer durchgeführt werden. Musikspezifische Kenntnisse oder Fähigkeiten werden nicht vorausgesetzt. Die Integration von musikalischer Praxis in das szenische Spiel ist bewusst so konstruiert, dass nicht einmal intonationssicheres Singen erwartet wird. In einem ausführlichen Materialteil (Teil 3.2) werden Rollenkarten und Bilder, die bei der Unterrichtsdurchführung benötigt werden, beigelegt. Ergänzend kann beim Autor eine CD-ROM erworben werden, die Bild- und Tonmaterialien enthält.

Der *Inhalt* „Klezmermusik“, um den es im Praxisteil geht und der auch Ausgangspunkt des Theorieteils ist, wird in einem eigenen Kapitel (Kapitel 2) detailliert dargestellt. Hierbei wird die im Theorieteil entwickelte Auffassung von Musik und speziell von Liedern als einer spezifischen Form der Aneignung von Wirklichkeit deutlich.

Der *Theorieteil* (Kapitel 1) rankt sich um drei Probleme, die zwar der Inhalt des provoziert, die jedoch auch unabhängig von diesem speziellen Inhalt von politischer und pädagogischer Bedeutung sind: die Holocaust-Pädagogik, die interkulturelle (Musik-) Erziehung und das Konzept des erfahrungsorientierten Unterrichts. Das Praxisbeispiel soll zeigen, wie die derzeit als weitgehend als kontraproduktiv kritisierten Holocaust-Pädagogik aus der Krise geholfen werden kann. Das Praxisbeispiel soll das Modell eines didaktischen Ansatzes (des sog. „erweiterten Schnittstellenansatzes“) darstellen, mit dessen Hilfe aktuelle methodische Probleme der interkulturellen Erziehung gelöst werden können. Und schließlich soll das Praxisbeispiel zeigen, wie Musik aus den Fesseln des traditionellen Musikunterrichts befreit, hinein in das Unterrichtsgeschehen *aller* Fächer überführt und „erfahrungsorientiert“ interpretiert werden kann.

Der Theorieteil ist eine zusammenfassende Darstellung von umfangreicheren Abhandlungen, die online zur Verfügung stehen. Als Zugang empfiehlt sich die Homepage des Autors [www.uni-oldenburg.de/~stroh/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/), von wo aus die einschlägigen Artikel erreicht werden können. Die Thematik „Klezmermusik“ bzw. „jüdische Musik in der Schule“ wurde in einem mehrjährigen Forschungsprojekt 1998-2003 im Fach Musik an der Universität Oldenburg verfolgt und hat ihre Spuren in zahlreichen Publikationen, Lehrerfortbildungskonzepten und multimedialen Unterrichtsmodellen hinterlassen ([www.uni-oldenburg.de/~stroh/klezmer/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/klezmer/)). Eines dieser (zwölf) Modelle wird im vorliegenden Praxisteil vorgestellt. Die Modelle wurden in 12 Schulklassen unter „Supervision“ erprobt, anschließend auf dem Wege der Lehrerfortbildung von Dutzenden LehrerInnen weiter getragen.

Oldenburg, im August 2003

Wolfgang Martin Stroh

# 1. Theorie und Hypothesen

## 1.1. Zur Holocaust-Pädagogik

Man kann hierzulande nicht naiv und voraussetzungslos jiddische Lieder singen, Klezmermusik spielen oder jüdische Kompositionen aufführen. Reggae, Blues, Samba, Rai, israelische Shalom-Lieder, russische Wolgaglocken, Flamenco, Tango, Gamelan, Obertongesang aus Tuva, indische Rags oder irische Harfen kann jeder aufführen, ohne gefragt zu werden, warum er das tut. Bei Klezmermusik d jiddischen Liedern ist das aber anders.

Die Nachfrage, warum ein Musiker Klezmermusik praktiziert, ist eine Frage nach seiner politischen Praxis: *Wie stehst Du zum Holocaust und zum Antisemitismus, zu Israel und zu Palästina?*

Auch die Themen und Gegenstände jüdischer Studien werden in Deutschland aufgrund der deutschen Geschichte in besonderer Weise von der Öffentlichkeit als politisch eingestuft. Reine Wissenschaft um ihrer selbst willen gibt es nicht. Viele Autorinnen und Autoren sind daher bemüht, sich öffentlich, oft auch pädagogisch und politisch zu legitimieren. Dabei wird nicht selten die Hoffnung artikuliert, dass die Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema und Gegenstand jüdischer Studien sich als ein nützlicher Beitrag in jenes Phänomen einreihet, das Theodor W. Adorno als "Erziehung nach Auschwitz" bezeichnet hat.

Allerdings genügt im Falle dieser Erziehung nach Auschwitz weder die gute Hoffnung, noch der gute Wille und erst recht nicht solides wissenschaftliches Forschen und Arbeiten. Zunächst ein prägnantes Beispiel aus meiner Lehrtätigkeit: Im Winter 1998/99 habe ich ein Seminar zum Thema "Klezmermusik" veranstaltet. Ich habe dabei den Bereich "deutsche Geschichte", Holocaust, Musik in KZ und Ghetto weitgehend ausgespart und mich mehr auf die osteuropäischen Ursprünge und die US-amerikanische Revival-Geschichte konzentriert sowie mich aufgrund eines Feidman-Workshops mit Weltmusikaspekten beschäftigt. In der letzten Stunde stellte ich die Frage: Kann die Beschäftigung mit Klezmermusik eine Art deutscher Vergangenheitsbewältigung sein?

Die schriftlichen Antworten auf diese Frage waren erstaunlich. 58% antworteten mit JA, 16% mit NEIN und 26% mit VIELLEICHT. Im Einzelnen:

Bei den Ja-Aussagen gibt es die *"traditionelle" Argumentation*, die sich jiddische Lieder aus der Nazizeit bezieht. Dann gibt es "Konkretisierungs-Argumentation", die besagt, daß "die Juden", die sonst eher abstrakt sind, via Klezmer sehr *konkret, lebensnah* geworden sind, wodurch die deutsche Vergangenheit eben konkreter wurde. Hieran schließt sich das Argument an, dass durch die Beschäftigung eine *andere Form der Vergangenheitsbewältigung* als die "offizielle", die ritualisiert ist, möglich ist: Klezmer zeigt "die Juden" nicht nur konkreter, sondern auch von einer anderen Seite. Daraus kann Wut und Trauer, aber auch etwas Positives erwachsen (weg von Täter-Opfer-Schema).

Ich stellte sodann die Zusatzfrage "Was können SchülerInnen an Klezmermusik lernen?"

Die wichtigsten Aussagen gehen in die Richtung, dass die Beschäftigung mit Klezmer eine nicht-ritualisierte Art der Auseinandersetzung mit Shoa/Holocaust in der Schule sein kann. Das geschieht unter anderem durch die Zurkenntnisnahme der (konkreten) Lebenswelt von Juden, die über die Musik sehr plastisch und sinnlich hervortritt ("als ob

man in ein Land reist“). Das „Ritual“ ist also abstrakt und wird durch Konkretes aufgebrochen. Zugleich entfallen bei dieserart Unterricht die (bei SchülerInnen gehassten) „Schuldgefühle“. Die Hälfte aller Angaben beziehen sich allerdings auf spezifisch musikalische Ziele.

Ute Pasemann, die eine Unterrichtsreihe zu Klezmermusik in einer 12. und 13. Klasse durchgeführt hatte, stellte die Frage, ob die Behandlung von Klezmermusik eine Antwort auf die Forderung von Politikern sein könne, dass sich Jugendliche in der Schule mehr mit den Themen Juden/Judenhass/Nazisozialismus befassen sollten.

Die Antworten fielen vielfältiger als an der Universität aus. Oft wird zwischen der „schönen“ Musik und den „eher unangenehmen“ politischen und sozialhistorischen Erläuterungen unterschieden. Die Besonderheiten des Themas werden benannt: mehr Interesse an der Problematik, weil „unterhaltsamer“ und „praktischer“; näher an den Gefühlen der Menschen wegen der Musik; schöner und motivierender als Einstieg. SchülerInnen denken aber noch weitgehend in „Schubladen“, sie trennen zwischen Musik- und Geschichtsunterricht.

Ich habe daraus hypothetisch Folgendes geschlossen:

- Historisch und musikalisch sorgfältig behandelte Klezmermusik ist „automatisch“ politisch und eine besondere Art von Holocaust-Pädagogik.
- Die historische Behandlung von Klezmermusik kann einen Beitrag zur Holocaust-Pädagogik leisten, den kein anderes Gebiet als das der Musik zu leisten imstande ist.

Das ist alles recht und gut so. (Dagegen kann wohl niemand etwas sagen!) Doch die Gretchenfrage bleibt: *Welcher* Unterricht leistet *welchen* Beitrag?

### **Zur Geschichte der Holocaust-Pädagogik**

Die Bezeichnung „Holocaust-Pädagogik“ ist aus der US-amerikanischen Bezeichnung „Holocaust Education“ abgeleitet. Allerdings sind die deutschen Konzepte nicht mit denjenigen US-amerikanischen identisch.

In Deutschland gelten gegenüber den USA zwei gravierende Sonderbedingungen:

(1) Es gibt keine quantitativ relevante ethnische Gruppe „Juden“. Die Beachtung, die den wenigen Promille Juden in Deutschland zukommt, verdankt sich mit Sicherheit nicht der Größe der ethnischen Gruppe. Zudem wird von Juden und Nichtjuden offensichtlich mit Erfolg nicht geklärt, ob „Juden“ eine ethnische Gruppe oder (nur) eine Glaubensgemeinschaft sind. In den USA zählen „Juden“ übrigens nicht zu den fünf großen ethnischen Gruppen Anglo Americans, Afro Americans, Latin Americans, Asian Americans und Indigenous Americans, die die „multicultural education“ berücksichtigen muss..

(2) Es gibt in den USA keine „nationale Vergangenheit“, die in traumatischer Weise mit Juden verknüpft wäre. Im Gegenteil, zumindest der individuelle Bezug auf den Holocaust hat eher den Charakter eines besonderen Wertes. So fällt auf, dass auf Plattencovers und Klezmermusiker-Biografien nie der Hinweis auf Holocaustopfer und Überlebende aus dem engeren Verwandtschaftskreis eines Musikers fehlt. Vergleichbare historische Rück-

bezüge in Deutschland gibt es nicht. Ebenso wenig natürlich Rückbezüge auf Holocaust-täter oder -mitläufer.

Holocaust-Pädagogik in Deutschland ist das Endglied einer 30-jährigen pädagogischen Diskussion, die durch folgende Etappen charakterisiert ist:

*“Vergangenheitsbewältigung”*

Die ursprünglich eher dem US-amerikanischen Umerziehungskonzept (“Entnazifizierung”) entsprungene, an psychoanalytische Terminologie erinnernde Bezeichnung, wurde politisch von reaktionären Kräften der BRD in Misskredit gebracht. Mit “Vergangenheitsbewältigung” wurde die Idee assoziiert, unter die deutschen Verbrechen der Nazizeit könne und solle einmal der berühmt-berüchtigte “Schlussstrich” gezogen werden. Heute wenden sich Initiativen und pädagogische Konzepte mit der Bezeichnung “Gegen das Vergessen!” gegen solche Tendenzen, die allerdings nicht mehr zentrale politische Probleme Deutschlands berühren.

*“Betroffenheitspädagogik”*

Ausgehend von drei Thesen, die Theodor W. Adorno 1959/1966 formuliert hatte<sup>1</sup>, löste eine Art “Betroffenheitspädagogik” die Konzepte der Vergangenheitsbewältigung ab. Adorno hatte nicht nur formuliert, es müsse erstes Ziel aller Pädagogik sein, dass “Auschwitz nicht noch einmal sei”, er hatte auch darauf hingewiesen, dass dies Ziel nicht abschließend erreicht werden kann, sondern eine deutsche Daueraufgabe ist, und dass dies Ziel nicht allein durch Aufklärung erreicht werden könne. Da bis heute Aufklärung nicht nur im Schulunterricht, sondern auch in empirischen Befragungen zur Rechtslastigkeit der BRD eine dominante Rolle spielt, ist Adornos frühe Erkenntnis - die sich der “Dialektik der Aufklärung” (1947/1969) verdankt - noch immer beachtenswert.

Die Maxime der “Betroffenheitspädagogik” lautete: handlungsrelevant wird Sachinformation und Aufklärung erst dann, wenn sie mit “Betroffenheit” verknüpft ist. Erst derjenige, der von Tatsachen auch “betroffen” wird oder ist, kann und wird sein Verhalten ändern.

Obgleich diese handlungstheoretische Einsicht richtig war, war sie pädagogisch kontraproduktiv. Dies zeigten unter anderen biografische Untersuchungen zum Rechtsradikalismus: Kinder und Jugendliche rebellieren gegen den pädagogischen Druck, “betroffen” zu sein oder sich “schuldig” zu fühlen. Als Antwort formulieren sie “Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein!” und singen:

Früh in der Bildung da fing es schon an:  
Ein Land voller Dreck genannt Deutschland.  
Sie nahmen dir den Stolz, verhöhnten das Land,  
Doch das hast du damals noch nicht erkannt...

Eines Tages wacht Ihr alle auf,  
Rettet die Rasse, die man einst verkauft...  
In ein paar Jahren  
Und wir sind kampfbereit.

Titel “In ein paar Jahren” der CD “Mann für Mann” von *Störkraft* (1990).

---

<sup>1</sup> Diese Entstehungsdaten stimmen nicht mit den Erscheinungsdaten überein.

### “Erinnerungsarbeit”

Im Dunstkreis der Betroffenheits-Strategie standen einige politische Sänger in der (alten) BRD, allen voran Alexander Kulisiewicz, ein polnischer Sänger, der 4 Jahre in Sachsenhausen einsaß. Seine Konzerte erzeugten eine Betroffenheit der anderen Art. Die Darbietung von KZ-Liedern eines im ursprünglichen Sinne Betroffenen hatten ja noch eine andere Dimension, die sich in der pädagogischen Diskussion mit den Schlagworten “Zeitzeugen” und “Spurensuche” bis hin zu “Denk”- und “Mahnmalpädagogik” verknüpfte. Hierbei wurde versucht, die Betroffenheit durch Authentizität sinnlich so zu konkretisieren, dass der moralische Anspruch verblasste. Die vor kurzem auch in Deutschland erschienene “Shoa-CD”<sup>2</sup> der Steven-Spielberg-Stiftung (Survivor of the Shoa. Visual History GmbH Berlin) spiegelt diese Strategie wider.

Diese Art “Erinnerungsarbeit” ist allerdings nicht unproblematisch. Es stellte sich heraus, dass die Befragung von oder Begegnung mit Zeitzeugen für Kinder und Jugendliche zwar faszinierend ist, aber auch ent-politisierend wirken kann. Den “Schulausflügen” zu Friedhöfen, Denkmälern, KZ-Museen oder restaurierten Vernichtungslagern wurde angelastet, dass sie als aktionistische Ersatzhandlung für die reflektierte Aneignung von Geschichte dienen. Und schließlich wurde festgestellt, dass die von Kindern und Jugendlichen oft mit detektivischer Genauigkeit durchgeführte “Spurensuche” sich letztendlich als ein “Lernen für die Schule” und nicht “für das Leben” entpuppte. Allerdings musste ich aufgrund von Befragungen unter StudentInnen feststellen, dass die „Spurensuche“ als sehr positiv und nachhaltig in Erinnerung geblieben ist.

### “Einführung und Empathie”

Der aktuelle Diskussionsstand, bei dem ich mich vor allem auf fachdidaktische Veröffentlichungen aus den Jahren 1997-2002 beziehe, ist dadurch charakterisiert, dass man bemüht ist, aus allen bislang zusammengetragenen Kritikpunkten und Erfahrungen ein neues Konzept zu entwickeln. Das Konzept kann bezeichnet werden mit dem Schlagwort: *Verstehen als handlungsrelevante Aneignung von Geschichte.*

Es geht zunächst um “Geschichte”, um Vergangenes, um Fremdes. Dies Vergangene soll “verstanden” werden: in seinem Ablauf, in seinen Ursachen, in seiner Sozialpsychologie. Verstehen wird als Lerntätigkeit und Aneignung aufgefasst. Dabei soll überprüft werden, welche Bedeutung das Vergangene hat und ob aktuelle politische Erscheinungen - allen voran natürlich

- der Umgang mit ethnischen Gruppen, mit Minderheiten und mit Fremdem,
- Ausländerangst und -feindlichkeit,
- Rassismus, Biologismus und speziell Antisemitismus,
- Konfliktlösung mit Mitteln der Gewalt statt der friedlichen Konsensfindung

- aus derart historischem Verständnis heraus produktiv und “handlungsrelevant” angegangen werden können.

---

<sup>2</sup> Erschienen im Cornelsen-Verlag, Berlin 2000: “Erinnern für Gegenwart und Zukunft”. (Siehe [www.erinneronline.de](http://www.erinneronline.de).)



## Der aktuelle Ansatz

Die pädagogischen Kategorien meines Ansatzes sind weitgehend der interkulturellen Pädagogik entnommen (siehe unten Teil 1.2) und lauten<sup>3</sup>:

### *Empathie statt Betroffenheit*

Empathie bedeutet einführendes Verstehen ohne jedoch das Handeln des Anderen übernehmen oder gut heißen zu müssen<sup>4</sup>. Ein Pädagoge "verstehet" beispielsweise aggressive Impulse eines Schülers, er "verstehet" sogar die "Attraktivität" von Rechtsradikalismus oder Antisemitismus. Er kann sich in die Situation des Anderen einfühlen, ohne mit ihm identisch zu werden. Er kann die Motivation des Anderen nachvollziehen und sich erklären.

### *Emotionen in der Einfühlung*

Die bei der Empathie aufkommenden Emotionen haben nichts mit moralisch erzeugter Betroffenheit zu tun. Es sind vielmehr Emotionen, die aus einer pädagogisch inszenierten Rolleneinfühlung resultieren. Solche Emotionen überkommen die Schülerinnen und Schüler nicht hinterrücks und unvermutet (wie es beim Ansehen eines Holocaust-Filmes der Fall sein kann). Sie werden bewusst herbeigeführt, können reflektiert, "betrachtet" und "verstanden" werden.

### *Lernen und Handeln im "Schutz der Rolle"*

Bekanntlich gibt es bei "heiklen Themen" (wie Sexualität, Gewalt, Familie oder Holocaust) in der Schule ein *hidden curriculum*. Schülerinnen und Schüler wissen ziemlich genau, was sie auf "heikle" Frage zu sagen, wie sie zu reagieren und ihre Phantasien zu unterdrücken haben. Der Unterricht gleicht einem Ritual und ist kein Lernprozess. Um die Schülerinnen und Schüler zu veranlassen, "sich selbst" und vor allem ihre geheimen Phantasien und Wünsche in eine schulische Diskussion einzubringen, muss ihnen die Möglichkeit geboten werden, im Schutz einer Rolle zu handeln.

### *Produktive Auseinandersetzung mit Zeitzeugen, Spuren, Denkmälern usw.*

Wenn Schülerinnen und Schüler mit Zeitzeugen oder Erinnerungsspuren in Berührung kommen, so ist diese Begegnung erst dann ein Lernprozess, wenn die Erlebnisse und Beobachtungen zu "Erfahrungen" verarbeitet werden (können)<sup>5</sup>. Am einfachsten geschieht dies in einer "produktiven Auseinandersetzung". Schülerinnen und Schüler lauschen nicht passiv einem Zeitzeugen und gehen nach der Begegnung "beeindruckt" von dannen. Sie treten vielmehr dem Zeitzeugen wie Reporter gegenüber, stellen Fragen, machen Aufzeichnungen, "produzieren" eine Sendung, ein Feature oder einen Zeitungsbericht. Sie berichten von eigenen Erlebnissen, auf die der Zeitzeuge zu reagieren hat.

Das idealtypische Modell eines produktiven und dabei hoch reflektierten Umgangs mit einem Zeitzeugen hat Art Spiegelman seinem Comic "MAUS"<sup>6</sup> vorgeführt.

<sup>3</sup> Vgl. fürs Folgende die "Fachaufsätze" von Anngret Ehrmann, Matthias Heyl und Falk Pingel in POLIS 4/2001.

<sup>4</sup> Arbeitskreis VGD LV Niedersachsen: "Emotionen und Geschichtsunterricht", in: Geschichte Politik und ihre Didaktik 3/4, 1997.

<sup>5</sup> Stefan Lipski: Gibt es den "richtigen" Zeitzeugen? In: Geschichte Politik und ihre Didaktik 3/4, 1007, S. 196-198. Siehe auch unten Teil 1.3 (S. 19).

<sup>6</sup> Deutsche Ausgabe: 1992 bei Rowohlt, Reinbek. 2. Auflage in 2 Bänden zusammen mit CD ROM bei Zweitausendeins, Frankfurt/Main 2001.

### *Praktizierte Demokratie und Toleranz im Lernprozess*

Es besteht weitgehend Konsens darüber, (1) dass der Holocaust keiner “besonderen Pädagogik” bedarf, sondern in einem “guten Unterricht” optimal aufgehoben ist und (2) dass die Ziele der Holocaust-Pädagogik in den allgemeinen Zielen von Demokratiekompetenz und Toleranzfähigkeit aufzugehen haben. Speziell zur Bekämpfung von Rechtsextremismus ist eine Holocaust-Pädagogik auf verlassenen Posten, wenn sie nicht in einen größeren Rahmen gestellt wird<sup>7</sup>. Demokratiekompetenz und Toleranzfähigkeit sind überwiegend ein Resultat der pädagogischen Form: ein undemokratischer Unterricht mit einem intoleranten Lernansatz kann vermöge des bereits erwähnten *hidden curriculum* nicht zu Demokratiekompetenz und Toleranzfähigkeit erziehen. Daher ist eine zentrale Forderung der aktuellen Holocaust-Pädagogik, dass sie von allen undemokratischen und intoleranten Lernformen Abschied nimmt, dass sie die Schülerinnen und Schüler zu selbstbestimmtem (“demokratischen”) Handeln anleitet und alles vermeidet, was vorschreibt, wie zu fühlen, zu denken und zu bewerten sei.

## **1.2. Thesen zur Interkulturellen Erziehung**

Die Didaktik jüdischer Musik generell und Klezmermusik im Besonderen kann unter dem Blickwinkel der interkulturellen Erziehung bzw. der interkulturellen Musikerziehung erfolgen. Die interkulturelle Musikerziehung hat zahlreiche Methoden entwickelt, die sich eine aktuelle Holocaustpädagogik zunutze machen kann. Im Folgenden soll daher der aktuelle Diskussionsstand der interkulturellen Musikerziehung in Deutschland im Überblick dargestellt und begründet werden.

### **Zur Geschichte der interkulturellen (Musik-)Erziehung**

Die interkulturelle Musikerziehung in der Bundesrepublik Deutschland hat als „sozialintegrative“ Musikerziehung begonnen. Die ersten Konzepte von Irmgard Merkt und Dorit Klebe<sup>8</sup> waren für ethnisch gemischte Schulklassen konzipiert. Es wurden deutsche und türkische Lieder und Tänze praktisch („handelnd“) erarbeitet und anschließend wurde, wenn es die Zeit und die Fähigkeit der LehrerIn zuließ, über die kulturellen Differenzen diskutiert. Ausgangspunkt war das Gemeinsame und Verbindende, die sog. „Schnittstelle“ der Kulturen.

Dieser sozial-integrative Ansatz war durch die heterogene Migration der 90er Jahre sowie die Tatsache, dass es in Deutschland geborene Ausländerkinder mit einer ganz spezifischen Art von Biculturalität gab, überfordert. In einer Oldenburger Grundschulklasse, in der die hier vorliegenden Materialien erprobt wurden, befanden sich unter 22 SchülerInnen 11 Nationalitäten. Die beiden türkischen und kurdischen Kinder waren dabei die deutschesten von allen. Es ist in der Regel nicht möglich, im Musikunterricht alle in der Klasse vertretenen Ethnien konkret zu berücksichtigen und alle vorhandenen kulturellen Gemeinsamkeiten und Differenzen zu bearbeiten.

<sup>7</sup> Annegret Ehmman: “Erziehung nach Auschwitz” oder “Holocaust Education”. In: POLIS 4/2001, S. 7-9.

<sup>8</sup> Irmgard Merkt: Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht 9/93, .4-7. Onlineversion unter [www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/).

Zudem haben sich im Verlauf der 90er Jahre traditionelle Ziele der antirassistischen Erziehung mit diejenigen der sozial-integrativen interkulturellen vermischt. Das Ergebnis war die Forderung, dass

- interkulturelle (Musik-)Erziehung in *allen* Schulklassen praktiziert werden müsse unabhängig von der ethnisch-kulturellen Zusammensetzung der SchülerInnen und
- die soziale Integration der Ausländerkinder mit einer anti-rassistischen Erziehung der deutschen „Ureinwohner“ - die sich mittlerweile in Wessis und Ossis gespalten haben - zu verbinden sei.

Die Abkehr des Musikunterrichts von der abendländischen Sicht einer zu tradierenden Kultur an Volks- und Kunstmusik, die Hinwendung zunächst zur Popmusik und Jazz und später zu Weltmusik generell haben die beiden genannten Forderungen noch um eine weitere Komponente bereichert:

- die interkulturelle (Musik-)Erziehung sollte der (musikalischen) Weltoffenheit *und* der individuellen Bereicherung dienen unter der Parole „im Spiegel des Anderen das Eigene finden und weiter entwickeln“<sup>9</sup>.

### **Interkulturelle (Musik-)Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft**

Anfang des 21. Jahrhunderts begann die interkulturelle (Musik-)Erziehung punktuell den Zustand der multikulturellen deutschen Gesellschaft zu erkennen und zu akzeptieren.

Eine multikulturelle Gesellschaft besteht wie jede einigermaßen differenzierte Gesellschaft aus mehreren unterschiedlichen Kulturen. Während in den meisten Fällen die kulturelle Vielfalt auf eine herrschende "Nationalkultur" bezogen ist oder - wie in den USA bis in die 50er Jahre erhofft - in einem "Melting Pot" sich auflöst, zeichnet sich die multikulturelle Gesellschaft dadurch aus, dass Vielfalt ihr konstituierendes Prinzip ist. Es gibt weder eine National- oder Leitkultur, noch einen Schmelztopf. Es gibt stattdessen ein Regelwerk, das ein möglichst optimales und konfliktfreies Zusammenwirken der Unterschiede ermöglicht und fördert.

Soweit die Theorie. Sie besagt zweierlei: *Erstens*, dass eine multikulturelle Gesellschaft ein Ideal ist, das noch keineswegs durch die ethnische Vielfalt der Bevölkerung verwirklicht ist, dessen Realisierung vielmehr erheblicher demokratischer Anstrengungen bedarf. Deutschland kann hiervon ein Lied singen. *Zweitens*, dass eine funktionierende multikulturelle Gesellschaft gewissen gesellschaftlichen Gruppen nützt, während sie die Privilegien anderer Gruppen bedroht bzw. in Frage stellt. Auch hiervon kann Deutschland ein Lied singen!

Offensichtlich müssen sich die Menschen einer Gesellschaft Multikulturalität erarbeiten. Sie fällt ihnen nicht in den Schoß. Und es gibt Interessenskonflikte: Die *einen* treibt ihr eigener Vorteil - das sind alle, die nicht der herrschenden Kultur teilhaftig werden (können), die diskriminierten Ausländer, die Outcasts, die Sonderlinge. Die *anderen* treibt die Angst oder Einsicht in die Notwendigkeit - das sind Sicherheitspolitiker wie Schily, Pragmatiker wie Geißler und weite Teile des deutschen Großkapitals. Die *dritten* treibt ein abstrakter Humanismus -

---

<sup>9</sup> Volker Schütz: Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung 5/1997, S. 4-8. Onlineversion über [www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/).

das sind Grüne, SozialarbeiterInnen und LehrerInnen. Viele Jugendliche werden durch gymnasialen Moralunterricht ebenfalls erfolgreich zeitweise dieser Gruppe zugeführt. Und die *vierten* treibt eine narzisstische Freude oder Suche nach dem Exquisiten - das sind alle jene, die Workshops besuchen, fremde Länder alternativ bereisen und die interkulturelle Musikerziehung mit Leben füllen möchten. Daneben gibt es (als *fünfte* Gruppe) noch die "Gegner", die die aktuelle Diskussion mit Fug und Recht vernachlässigen kann.

Alle diese Gruppen reagieren individuell unterschiedlich auf eine weltweite Entwicklung, die mit Globalisierung bezeichnet wird. Diese Art Globalisierung reicht zurück zum "Gastarbeiter", zu den ersten Wirtschaftsflüchtlingen, zur internationalen Arbeitsteilung und führt hin zur Industriekultur und "Weltsprache Musik" im mp3-Format. Die ethnische Resistenz gegenüber Globalisierungsprozessen ist ein bekanntes Phänomen multikultureller Gesellschaften. In multikulturellen Metropolen wie New York ist diese Art Resistenz zu einer kulturellen Produktivkraft sondergleichen geworden.

Die interkulturelle Musikerziehung ergänzt demzufolge ihren bisherigen Zielkatalog durch das recht allgemeine Ziel der

- multikulturellen Handlungskompetenz, d.h. die Fähigkeit, in der multikulturellen Gesellschaft selbstbestimmt, bewusst, aktiv und sozial verträglich leben zu können<sup>10</sup>.

Diese durch aktives, selbstbestimmtes und bewusstes Handeln gekennzeichnete multikulturelle Kompetenz muss aber noch ergänzt werden durch ein politisch verantwortbares und individuell begründetes "Arbeiten" am Ideal der multikulturellen Gesellschaft insgesamt. Dies Ideal muss vor dem Hintergrund der sich zunehmend globalisierenden Welt überprüft und weiter entwickelt werden. Die Grundthese pädagogischen Handelns ist dabei, dass, wer multikulturell handlungskompetent ist, auch einen positiven Beitrag zur Entwicklung des Ideals der multikulturellen Gesellschaft leisten kann und wird. Auf dieser Prämisse baut die aktuelle interkulturelle Musikerziehung auf.

Der (Musik-)Unterricht soll einen Beitrag zur Entwicklung multikultureller Handlungskompetenz für ein Leben in der Bundesrepublik Deutschland und der globalisierten Welt der Zukunft leisten. Es geht also nicht mehr um ein "Verstehen des Fremden", sondern um konkrete Lebensfähigkeit in unserer eigenen Gesellschaft. Der Blick in die Ferne wird ent-exotisiert und auf die allernächste Umgebung gelenkt. Volker Schütz hat diese "Wende" angedeutet, als er 1997 in die Diskussion um interkulturelle Musikerziehung auch die "persönliche Komponente" einführte und den Blick von Bali, Westafrika und Kuba hin auf die Bundesrepublik Deutschland, unseren "bürgerlichen" Musikbegriff und die Erweiterbarkeit unserer Herzen lenkte. Irmgard Merkt hat 2001 ein viel zitiertes Wort Heiner Geißlers, der bereits 1990 festgestellt hatte, dass die Deutschen sich um das Zusammenleben mit Ausländern nicht mehr drücken können, "ein wenig erweitert", indem sie umformulierte: "die Frage ist nicht mehr, ob wir mit Ausländern zusammenleben wollen, sondern nur noch, ob es Spaß macht, mit ihnen zusammenzuleben". (Beide Aufsätze online über [www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/).)

Das aktuelle Konzept läuft schlichtweg auf die Forderung hinaus, dass interkultureller Musikunterricht ein „guter“ Musikunterricht sein soll: ein Musikunterricht, in dem gelernt wird, wie Musik funktioniert - sowohl in einer Gesellschaft („Funktion der Musik“), als auch immanent bezüglich ihrer Wirkungen. Die Inhalte der interkulturellen Musikerziehung sind dabei

---

<sup>10</sup> Wolfgang Martin Stroh: Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung. In: AfS-Magazin 13, 6/2002. Onlinetextversion unter [www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/ime/), vollständig mit Bildern über [www.lugert-verlag.de](http://www.lugert-verlag.de).

1. die wirkliche multikulturelle Musikkultur der Bundesrepublik Deutschland,
2. die wirklichen, meist sehr differenzierten und widersprüchlichen Musikkulturen der Welt,
3. die aufgrund der Globalisierung erfolgten Erscheinungsweisen der Musik der Welt in der Bundesrepublik.

Leider ist bezüglich dieser Inhalte noch wenig musikwissenschaftlich vorgearbeitet worden. Zu Punkt 1 ist im Jahre 2002 ein umfangreiches Buch über die afrodeutsche und türkische HipHop-Szene in Deutschland und 2003 das erste umfassende Buch über die türkische Musik in Deutschland erschienen<sup>11</sup>. Zu Punkt 2 kann derzeit lediglich auf US-amerikanische Lehrbücher verwiesen werden<sup>12</sup>. Zu Punkt 3 gibt es noch die meiste musikwissenschaftliche Literatur<sup>13</sup>.

### **Methodische Konsequenzen**

Methodisch führen diese Inhalte und Forschungen zu einem „erweiterten Schnittstellenansatz“, der von

- musikalischen Basiserfahrungen als „Schnittstelle“ zur
- erfahrungsorientierten Erarbeitung der Funktion von Musik führt, um anschließend
- den Transfer in die Bundesrepublik und
- den Transfer in die Globalisierung

zu leisten.

Der traditionelle „Schnittstellenansatz“ von Irmgard Merkt sieht vor, dass die interkulturelle Musikerziehung mit (praktischem) Musizieren beginnt und sich dabei jener musikalischer „Patterns“ bedient, die allgemein verständlich und akzeptiert sind. Merkt denkt vor allem an einfache Lieder und Tänze, die mehrsprachig ausgeführt werden können. Im Anschluss an die praktischen Erlebnisse auf dieser „Schnittstelle“ wird über Besonderheiten wie Musikinstrumente, Tanzschritte, Melodiebildung etc. gesprochen. Liedinhalte und Tanzchoreographien sind „Gesprächsanlass“ für Informationsaustausch über die kulturellen, sozialen und geografischen Unterschiede. Im Laufe dieser Diskussionen und Gespräche werden somit die Erlebnisse auf der Schnittstelle zu interkulturellen Erfahrungen verarbeitet. Eine Vertiefung und Erweiterung erfolgt bei Merkt auf einer letzten Stufe durch das Hören fremder Musik.

In der Unterrichtspraxis hat sich vor allem dort, wo die ethnischen Unterschiede in den Klassen irrelevant oder zu komplex waren, dieser Ansatz zu einem ethno-musischen Konzept verkürzt, das sich den Vorwurf der Reproduktion musikalischen Exotismus gefallen lassen muss. Wenn LehrerInnen dennoch versucht haben, durch Diskussion und Zusatzinformation die von den SchülerInnen als sehr positiv und motivierend erlebte Musikpraxis theoretisch aufzuarbeiten, dann folgte nur große Frust: Theorie versus Praxis - und positives Erleben versus oft unangenehme Aufklärung über Welthunger, Ausbeutung oder soziales Elend. Man denke beispielsweise an Zwölfjährige, die begeistert eine Samba musiziert haben und hernach von Kinderarbeit in Brasilien, von der Verdrängungsfunktion der Samba und der Forderung, „Adidas-Turnschuhe“ zu boykottieren, hören müssen!

---

<sup>11</sup> Martin Greve: ... 2003

<sup>12</sup> Jeff Titon (Hg.): Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples. Schirmer New York 1996.

<sup>13</sup> Serverhinweis Humboldt Berlin

Der „erweiterte Schnittstellenansatz“ geht auf der Schnittstelle selbst „tiefer“ hinein in transkulturelle Ebenen, meidet also die Verwendung kulturell gefestigter musikalischer Formen. Als „musikalische Basiserfahrungen“ habe ich das elementare und archetypische (transkulturelle) „Eingrooven“ in die musikalische Lebensart fremder Kulturen bezeichnet. Meine Theorie der „eine welt musik lehre“<sup>14</sup> besagt, dass interkulturelle Musikerziehung mit derartigen „Basiserfahrungen“ erfolgreich ansetzen kann. Im nächsten Kapitel wird ein konkretes Beispiel vorgestellt.

Der zweite wichtige Unterschied des herkömmlichen zum erweiterten Schnittstellenansatz ist die Forderung, die Erlebnisse auf der musikpraktischen Schnittstelle auf einer handlungsorientierten Ebene mit der Verarbeitung - insbesondere mit der Information der die kulturellen und sozialen Hintergründe der Musik - zu verbinden. Die hierbei angewandte Methode ist die des erfahrungsorientierten Unterrichts, bei dem musikpraktische Erlebnisse durch Spielverfahren gleicher Qualität verarbeitet werden. Die Musikpraxis ist sogleich ein „Rollenspiel“ der Situation, in der die jeweilige Musik wirklich erklingt. Ein Tanz mit irgendwelchen komplizierten Tanzschritten und Figuren ist ein Lehrbuch-Konstrukt. Ein „wirklicher Tanz“ hat eine Funktion, ein kulturelles Ambiente und so gut wie immer einen Inhalt, eine Story. Ein indisches Regenlied ist kein Gesang einer Schulklasse vor einer Tafel mit Notenlinien, sondern ein Ritual bei sengender Hitze unter einem leichten Schatten spendenden Baum, bei dem kostbares Wasser versprüht wird. Eine chilenische Cueca oder kolumbianische Cumbia ist ein „Flirt“, bei dem der Mann als Gockelhahn eine Frau umwirbt, die sich kokett über ihn lustig macht.

Es handelt sich beim erweiterten Schnittstellenansatz letztendlich um die szenische Interpretation von Musik, der als „kulturelles Warm-Up“ Übungen zu musikalischen Basiserfahrungen auf der archetypischen Ebenen vorangehen. Dieser Ansatz löst fast alle methodischen Probleme der bisherigen interkulturellen Musikerziehungs-Praxis. Er kommt zudem den Zusatzforderungen nach „multikultureller Handlungskompetenz“ entgegen, da er - wie in Teil 1.3 gezeigt wird - die virtuelle „fremde“ Welt auf die aktuelle Wirklichkeit der SchülerInnen im Spiel bezieht.

### **1.3. Thesen zum erfahrungsorientierten Lernen mit Musik**

Handlungs-, Schüler-, Produkt-, Erfahrungs-, Erlebnisorientierung sind einige der aktuellen Begriffe eines fortschrittlichen Unterrichts. Diese Begriffe müssen ein wenig sortiert werden, denn alles, was gut schmeckt, in einem Topf durchgerührt macht die Suppe nicht leckerer. Ich möchte daher im Folgenden den erfahrungsorientierten Unterricht mit der Methode der szenischen Interpretation als ein spezifisches handlungstheoretisches (genauer: tätigkeits-theoretisches) Konzept darstellen.

#### **Der theoretische Rahmen pädagogischer Handlungstheorien**

"Die Handlungstheorie gründet auf der Tätigkeitspsychologie der sowjetischen Psychologen (Rubinstein, Leontjew), von denen das Modell dialektischer Widerspiegelung zwischen Umwelt und Mensch stammt", schreibt Rolf Oerter 1985 in der ersten Ausgabe von "Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen" (S. 20). Die entscheidende Idee der tätigkeitsfundierten Handlungstheorie ist, dass Handlungen Tätigkeiten „realisieren“ und Tätigkeiten

---

<sup>14</sup> Wolfgang Martin Stroh: "eine welt musik lehre". Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts. In: Musikpäd. Forschung Bd 21. Essen 2000. Siehe [www.uni-oldenburg.de/~stroh/eineweltmusiklehre/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/eineweltmusiklehre/).

als „Aneignung von Wirklichkeit“ durch den Menschen definiert sind. Handlungen dienen also der *Aneignung von Wirklichkeit*. Der pädagogisch wichtigste Fall ist die Lerntätigkeit. Sie kann durch unterschiedliche Handlungen realisiert werden: Spielen, Reproduzieren, Experimentieren, Abschreiben, Produzieren, Hören usw. Hier die entscheidenden Theorieelemente in Thesenform:

**Bezugsbegriff für die Musikpädagogik ist nicht "die Musik", sondern *der musikalisch tätige Mensch*. Nicht aus einer Analyse von Musik, sondern aus einer Analyse der musikalischen Tätigkeit können Handlungsanleitungen deduziert werden.**

Diese Aussage hat die Tätigkeitspsychologie mit anderen Handlungstheorien gemeinsam. Die Tätigkeitspsychologie bezieht sich auf Sergej Leonidowitsch Rubinstein, der in seinen "Grundlagen der Allgemeinen Psychologie" (1977) davon ausgeht, dass die "Psyche des Menschen nur durch die Tätigkeit des Subjekts erkennbar" ist und daher die Psychologie diese Tätigkeit zu analysieren habe.

**Musikalische Tätigkeit hat Musik zum Inhalt ("Gegenstand"). Jede musikalische Tätigkeit hat ein *Motiv* und wird durch eine oder mehrere auf Musik gerichtete Handlungen realisiert. Diese Handlungen und nicht die Tätigkeit haben *Ziele*.**

Die "Trennung von Ziel und Motiv" (von Handlung und Tätigkeit) vollzieht sich nach Leontjew mit der Entstehung des menschlichen Bewusstseins in der menschlichen "Entwicklung des Psychischen"<sup>15</sup>. Die Handlungsziele sind den Handelnden entweder bewusst oder sie können ihnen durch geeignete Maßnahmen bewusst gemacht werden:

**Motive "erscheinen" zwar in den die Tätigkeit realisierenden Handlungen, sie sind aber weder bewusst noch sichtbar oder explizit erfragbar.**

Man kann Motive nur detektivisch aus "Indizien" erschließen. Solche Indizien sind die sichtbaren Handlungen. Letztendlich ist der Motiv-Begriff ein Konstrukt. Der tätigkeitspsychologische Motivbegriff ist im Gegensatz zur Auffassung anderer Motivationstheorien niemals ohne Tätigkeit denkbar. Ein abstraktes "Leistungsmotiv" ohne konkrete Tätigkeit (d.h. einen Inhalt) gibt es nicht.

**Eine einzelne musikbezogene Handlung (z.B. Singen eines Liedes) kann unterschiedliche Tätigkeiten realisieren und daher auch unterschiedlich motiviert sein. Umgekehrt kann dasselbe Motiv zu ganz unterschiedlichen Handlungen mit unterschiedlichen Zielen führen.**

Zwischen Tätigkeitsmotiven und Handlungszielen besteht also kein *kausallogischer* Zusammenhang. Diese Polyvalenz von Ziel und Motiv macht die Dynamik von Tätigkeit aus. Wenn es diese Vieldeutigkeit nicht gäbe, wäre die Motiv-Suche eine einfache Angelegenheit.

**Tätigkeit ist *Aneignung von Wirklichkeit*. Musikalische Tätigkeit ist Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln. Da die die Tätigkeit realisierenden Handlungen die Wirklichkeit verändern, ist diese Aneignung dialektisch verbunden mit einer Vergegenständlichung.**

<sup>15</sup> Erstausgabe Moskau 1959. Deutsch 1985 bei Volk und Wissen Berlin. Kurzausgabe bei Klett Stuttgart 1976.

Jede Tätigkeit verändert die Umwelt ("Vergegenständlichung") und den tätigen Menschen ("Aneignung"). Diese philosophische Kernaussage der Tätigkeitspsychologie bedeutet unter anderem: (1) Musikalische Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess; in der Kommunikation verändert das "Senden" einer Nachricht die Realität inklusive Empfänger. (2) Durch die Tätigkeit ändern sich auch die Motive. Dies ist ein Prozess der für Musiklernen ganz fundamental ist. "Die Lust kommt mit dem Musizieren" heißt dieser Vorgang umgangssprachlich. (3) "Musikmachen" als ein prototypischer Vorgang von "Vergegenständlichung" ist mehr als ein Erwerb von musikalischen Fertigkeiten, er ist Teil einer umfassenderen Aneignung von Wirklichkeit (Jugendkultur, Geschichte, soziale Gruppensituation usw.).

**Bewusstsein ist die Fähigkeit, Handlungsziele zu setzen, Handlungen zu planen und zu überprüfen, inwieweit Ziele erreicht wurden. Dies kann denkend geschehen oder „gedankenlos“ über den Mechanismus der Bedürfnisbefriedigung.**

Aus der Dynamik der Tätigkeit und der Polyvalenz folgt, dass sich Bewusstsein aus der Tätigkeit herausbildet und zugleich die die Tätigkeit realisierenden Handlungen steuert.

**Aus *Bedürfnissen* heraus können Tätigkeitsmotive entwickelt werden, die dann zu Handlungen führen. Wie die Motive, so können sich auch Bedürfnisse durch die Tätigkeit (die dann als Bedürfnisbefriedigung interpretiert werden kann) weiterentwickeln.**

Zwischen Handlungszielen und den Bedürfnissen, aus denen die Tätigkeitsmotive entstanden sind, besteht kein kausal-logischer Zusammenhang. Musikalische Motive können zu nicht-musikalischen Handlungen führen und musikalische Handlungen können nicht-musikalische Motive realisieren. Am bekanntesten ist der letzte Fall. Er liegt immer dann vor, wenn aufgrund musikfremder Motive musiziert wird: sei's aus Gründen der puren Geselligkeit, des "Geldmotivs" oder aus selbsttherapeutischen Gründen.

### „Konstruktivismus“

Das für die Musikpädagogik („auditive Wahrnehmungserziehung“) wichtige Modell der musikalischen Kommunikation hatte eine doppelte Funktion. Als Modell vom "Wesen der Musik", als Beschreibung dessen, worauf es bei Musik "wirklich" ankommt, war es ein gegen den überzogenen und verabsolutierten Kunstwerk- und Kunstwerkschöpfer-Begriff gerichtetes *musikwissenschaftliches* Programm. Als Modell von "idealen Prozessen" im Musikunterricht, als Beschreibung dessen, woran die Ziele des Musikunterricht ausgerichtet sein sollten, war es ein *musikpädagogisches* Programm. Beide Programme ergänzen sich und entstammen demselben aufklärerisch-kritischen Geiste, auch wenn man sie logisch trennen kann und auch wenn sie nicht immer gleichzeitig auftraten.

Obleich das Kommunikationsmodell eine Kritik des (fetischisierten) Kunstwerks darstellen sollte, hat es die für Kunstwerke konstitutive Eigenschaft von Musik, eine "Botschaft" zu enthalten, die nicht nur "gehört", sondern auch "verstanden" werden muss, nicht zerstört. Im Gegenteil. Gerade Theodor W. Adorno, der die Fetischcharakter-These von Karl Marx auf die Musik übertragen hatte, hat emphatisch das "Verstehen von Musik" propagiert und dabei nicht nur den Musikbetrieb, sondern auch die musikpädagogische Musizierpraxis als Hindernis von Musikverstehen angeprangert: „Unabdingbar aber erscheint die Forderung, dass wah-



re musikalische Pädagogik terminiere im Verständnis dessen, was in der Kunstmusik ihrer Epoche verbindlich sich zuträgt<sup>16</sup>.

Nun gibt es durchaus unterschiedliche Modelle musikalischer Kommunikation. Die Vorstellung von Sender-Botschaft-Empfänger und von der Struktur der Botschaft als einer dialektischen Einheit der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Dimension entsprach noch weitgehend der vertrauten musikphilosophischen Kategorienbildung von Gehalt und Gestalt oder Inhalt und Form. Das Modell konnte sehr "rezeptiv" interpretiert werden, wobei dem Musikunterricht im Sinne des Adorno-Zitats dann die Aufgabe zufiel, eine durch den Komponisten und seine Zeit festgelegte und im Kunstwerk chiffrierte "Bedeutung" (d.h. "das, was sich im Kunstwerk verbindlich zuträgt") zu dechiffrieren. Dies Modell widersprach weder der Hermeneutik noch einer Schülerorientierung, für die lediglich Adornos Vorstellung, dass der Musiklehrer vorab feststellen könne, in welchen Kunstwerken sich etwas "verbindlich zuträgt", fallen gelassen wurde. So wurde auch dann "Bedeutung" dechiffriert, wenn diese möglicherweise "unverbindlich" war, also in Werbespots, Filmmusik, Populärmusik, außereuropäischer Musik, Weltmusik, Funktionaler Musik.

Die musikpädagogische Handlungsorientierung hat dies relativ fest gefügte Modell und Weltbild erheblich dynamisiert. Der Kommunikationsakt wurde als "Handlung", als ein aktiver Vorgang, als eine Interaktion, als ein sozialer Prozess interpretiert. Dadurch geriet die traditionelle Vorstellung von "Verstehen" ins Wanken. Musikstücke sollen nicht mehr "betrachtet", sondern handelnd "nachvollzogen", nicht mehr "analysiert", sondern "erfahren" werden. Was ist das für ein "Verstehen", wenn die SchülerInnen handelnd mit Musikstücken umgehen? Geht dieser Begriff noch davon aus, dass im Musikstück eine Botschaft enthalten ist, gibt es noch die Vorstellung, dass SchülerInnen ein Musikstück "richtig" oder "falsch" verstehen können, oder genügen die guten, positiven und mitteilbaren Erfahrungen beim handelnden Umgang?

Ein Paradigmenwechsel stand ins Haus. Unter "Paradigma" versteht man jenen unhinterfragten und auch grundsätzlich nicht hinterfragbaren Grundkonsens einer Scientific Community. Das wichtigste Paradigma der neuzeitlichen Wissenschaft besagt, dass der Mensch zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt unterscheiden kann. Als ähnlich fundamentales und damit verwandtes musikpädagogisches Paradigma kann man den herkömmlichen Verstehensbegriff ansehen. Danach bedeutet Musik nicht einfach "alles", sondern etwas ganz Bestimmtes. Und dies Bestimmte können Menschen verstehen oder missverstehen. MusikerInnen sind professionell mit der Herstellung von musikalischen Bedeutungen beschäftigt, Nicht-MusikerInnen dagegen mit dem Versuch zu verstehen.

Inzwischen ist das alte Paradigma weitgehend gefallen:

- MusikpädagogInnen erahnen dies aufgrund einer freud- oder leidvollen Praxis,
- Theoretiker diskutieren das Phänomen als "radikalen Konstruktivismus" und
- DJ's, Scratcher, Sampler, Filmmusiker, Werbespotler betätigen sich als Leichenfledderer.

Botschaften von Musik, so das neue Paradigma, entstehen im Umgang mit Musik, sie werden von den HörerInnen "konstruiert", sie sind gar nicht *in der* Musik enthalten. Freilich bemühen sich KomponistInnen von Kunstwerken immer noch um das Chiffrieren von Botschaften und die meisten HörerInnen "konstruieren" sich ja auch noch das, was die KomponistInnen gewollt haben, vor allem dann, wenn der Rezeptionsrahmen klar umrissen ist. Indessen scheint

---

<sup>16</sup> Theodor W. Adorno: Zur Musikpädagogik. In: Dissonanzen. 2. Aufl. Vandenhoeck u. Ruprecht Göttingen 1957, S.119.

diese Form musikalischer Kommunikation rapide abzunehmen. Ob eine sinfonische Geste im Werbespot die Botschaft "potenzstärkendes Auto" oder ein Didgeridoo-Klang im Technokeller die Botschaft "Xtasy" verbreitet, das hat kein Beethoven und kein Aborigines mehr in der Hand. Die heutigen Jugendlichen benutzen die Musik „zappend“ wie das Fernsehen...

Der "radikale Konstruktivismus" verabsolutiert die aktuellen Beobachtungen über menschliche Tätigkeiten zu einem philosophischen System. Er liefert allen, die den Paradigmenwechsel, der sich im Schulalltag abspielt, neurophysiologisch bis ontologisch abgesichert haben möchten, die notwendigen Begründungen und den notwendigen Trost. In der Praxis etwa der "systemisch-konstruktivistischen Pädagogik" werden handlungsorientierte Modelle mit einer starken Akzentuierung der Dialektik von Inhalts- und Beziehungsaspekt dargeboten<sup>17</sup>. Die philosophische Diskussion um den radikalen Konstruktivismus zeigt, dass auffällige Erscheinungen der gesellschaftlichen Praxis, auf die MusiklehrerInnen längst intuitiv reagiert haben, auch philosophisch diskussionswert und damit sicherlich kein Zufall oder Einbildung sind.

Die auffallendsten und musikalisch wohl interessantesten Erscheinungen des Paradigmenwechsels spielen sich im aktuellen Musikleben ab. Es gibt kaum mehr einen Sektor der Musikproduktion, der nicht vom Zusammenbruch der herkömmlichen Vorstellung von "Hören und Verstehen" ergriffen ist. Ob ein DJ ein Musikstück einfach rückwärts abspielt, ob eine Blech-Band sich auf John Cage beruft, ob nach Belieben quer durch den CD-Plattenmarkt gesampelt wird, ob MusikerInnen aus beliebigen musikalischen Weltregionen mit anderen MusikerInnen vernetzt und fusioniert werden, ob E-Musikkomponisten ganze Sinfonien als Collage und Zitat anlegen, ob für Werbespots und Videos nur noch die GEMA Grenzen musikalischer Bricollagen setzt, ob klassische Musik für den Gebrauch beim Zahnarzt dynamisch komprimiert oder ein gregorianischer Choral für den Einsatz in einem Lederjackengeschäft durch einen Flanger geschickt wird... stets beobachten wir, dass und wie aktiv tätige Menschen Bedeutungen von Musik "konstruieren". Wie ist solch eine pietätlos neu-konstruierte Musik zu "verstehen"?

Der Basler Philosoph Hans Saner hat 1997 in einem Festvortrag als Außenstehender über "Die Musikpädagogik in der Spannung von moderner Einheit und postmoderner Pluralität am Ende des 20. Jahrhunderts" gesprochen und gesagt: „Das Fazit all dessen ist, dass heute von einer identitätsstiftenden Funktion der Musik nicht mehr die Rede sein kann. Aus zwei Gründen: Erstens gibt es gar keine Identität der Musik selber. ... Zweitens ist der Musiker heute, wie alle Künstler, nicht eine sesshafte, sondern eine nomadische Existenz, weil er von Musik zu Musik geht, die sich alle erst im Musizieren definieren. ... aus dem nomadierenden Interesse an der Differenz aber erwächst ihm eine neue Fähigkeit zu: auf das, was ihm noch fremd ist, zuzugehen, um im Kontakt mit ihm die Differenz auch wahrzunehmen und zu erfahren“<sup>18</sup>.

In diesem Gedankenfragment scheint die "Multikulturalität" als Perspektive dessen, was von wertekonservativer Seite mit Sinnkrise und Identitätsverlust beschrieben wird. Jugend-Theoretiker sprechen von Patchwork-Culture und Bricollage. Musikalisch erscheint die aktuelle Situation nach dem Paradigmenwechsel in der Tat wie ein riesiger Supermarkt von Beliebigkeiten, aber auch von Kreativität - stets an der Grenze des Nonsense.

<sup>17</sup> Kersten Rein: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Luchterhand Neuwied, 2. Auflage 1997.

<sup>18</sup> Hans Saner: Globalisierung und Multikulturalität. Die Musikpädagogik in der Spannung von moderner Einheit und postmoderner Pluralität am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung, hg. von Josef Scheidegger und Hubert Eiholzer. Musikedition Nepomuk Aarau 1997.

Psychologisch betrachtet herrscht in diesem musikalischen Supermarkt der Beliebigkeiten jedoch die Logik einer emsigen und kreativen musikalischen Tätigkeit. Wie bereits erwähnt, geht die Tätigkeitspsychologie davon aus, dass die "Psyche des Menschen nur durch die Tätigkeit des Subjekts erkennbar" ist (Rubinstein<sup>19</sup>). Mit Sicherheit gilt diese Aussage für die Praxis des Musikunterrichts. Was nützt tiefes Musikverstehen eines Schülers, wenn niemand etwas davon merken kann? "Verstehen" kann tätigkeitspsychologisch nur bedeuten, dass ein Mensch in musikalischer Tätigkeit musikalische Motive entwickelt, Handlungsziele setzt, Handlungen ausführt und dabei mit seiner Umwelt interagiert. Die musikalisch Tätigen tun dies alles im Idealfall selbstbestimmt und selbstbewusst. Nennt man diesen Prozess "Konstruktion von Bedeutung", so ist klar, wo die Grenzen des tätigkeitspsychologischen "Konstruktivismus" liegen: Motive, Handlungsmöglichkeiten und -ziele und das Bewusstsein der Handelnden leiten die Bedeutungs-Konstruktion. Alle drei Faktoren kann das Individuum nicht alleine "im Kampf aller gegen alle", sondern nur als soziales Wesen beeinflussen: Die *Motive* entwickeln sich aus den Bedürfnissen, die sich aus individuellen und gesellschaftlichen zusammensetzen, sowie der "Aneignung von Realität", einer weit gehend vernetzten und sozialen Beziehungs-Realität.

### **Das Musizieren als „Handlung“ oder Erlebnis?**

Die pädagogisch relevante Kategorie ist nach dem bisher Gesagten *nicht* die Handlung bzw. das Handeln an sich, sondern der Inhalt der (Lern-)Tätigkeit, die die Handlungen der SchülerInnen realisieren. Die Wirklichkeit, mit der es der Musikunterricht zu tun hat, ist eine doppelte: *Einerseits* ist es jene Wirklichkeit, die durch Musikstücke von „fernen Menschen“ angeeignet worden ist. Die Musikstücke sind vergegenständlichte Formen dieses Aneignungsprozesses. *Andererseits* ist es die Wirklichkeit des Musikunterrichts selbst, die soziale und musikalische Interaktion der SchülerInnen, die Auseinandersetzung mit der erst genannten Wirklichkeit, die Künstlichkeit der schulischen Lern-Inszenierung.

Wenn im Musikunterricht musiziert wird, dann ist das eine besondere Art Rollenspiel, ein Einfühlen in eine fremde Wirklichkeit. Musiziert man in der Klasse fremde Musik „einfach so“ (also abstrahiert von der Wirklichkeit, der die Musik entsprungen ist), so ist das ein hochartifizierlicher, künstlicher Vorgang. Er wird durch Gewöhnung nicht gewöhnlicher! MusiklehrerInnen und SchülerInnen haben sich daran gewöhnt, dass in der Schule Musik „artifizierlich“ inszeniert wird. Dass dabei möglicherweise „authentische“ Emotionen in den Beteiligten aufsteigen, gehört mit zu den Wunden des Rollenspiels „Musizieren in der Schule“: in der Darstellung einer fremden Rolle stellen sich die Spielenden stets auch selbst dar.

Das Musizieren ist ein „Erlebnis“, das - im besten Falle - Spaß macht, Freude bereitet, zu Flow-Erlebnissen führt, zerstrittene Klassen harmonisiert, eine ungewöhnliche Lehrer-Schüler-Verbindung herstellt, die Institution Schule vergessen lässt, Angst und Stress überwindet usw. Dies gilt nicht nur für „authentisches“ Musizieren - Tanzen in der Diskothek, Singen unter der Dusche oder im Fußballstadion, Hören im Banne des Kopfhörers usw. -, sondern auch für das künstlich in der Schule von LehrerInnen inszenierte.

Aus solchen Erlebnissen können Handlungen werden, die Lerntätigkeit realisieren, wenn sie verarbeitet werden. Die allgemein gängige Methode der Verarbeitung von Erlebnissen, die auch zum Standardrepertoire der Musikpädagogik gehört, ist die, dass „über die Musik, die wir soeben gemacht haben, gesprochen wird“, anhand von Zusatzinformation, die die Lehrer-

---

<sup>19</sup> Sergj L. Rubinstein: Grundlagen der Allgemeinen Psychologie [1940 Neubearbeitung der "Grundlagen der Psychologie" von 1935]. Moskau. - Zitiert nach der 9. Auflage der dt. Übersetzung, Volk u. Wissen Berlin 1977.

In beisteuert. Das motivationale Problem bei dieser Art von Verarbeitung ist bereits oben beim traditionellen und erweiterten Schnittstellenansatz erörtert worden: an die lustvoll erlebte Musikpraxis schließt sich das frustrierend, theoretische Ritual des „Darüber Redens“ an. SchülerInnen kennen das und nehmen es billigend in Kauf in Erwartung der nächsten Musizierstunde oder weil nur dann die notwendige Zensurengebung funktioniert.

### **Erfahrungsorientiertes Lernen und Methoden der szenischen Interpretation**

Der Begriff "Erfahrung" wurde von Anfang an mit Handlungsorientierung in Verbindung gebracht. Wilfried Ribke stellt 1975 die Tätigkeit "Musik erfahren" der Tätigkeit "Musik analysieren" gegenüber. Rolf Großmann hebt 1991 den Aspekt der "Einfühlung", der auch im erfahrungsbezogenen Lernen wichtig ist, hervor. Hans Bäßler spricht 1998 von "handelnden Erfahrungen", sagt, dass "Handeln immer auf Erfahrungen abzielt", und wünscht vom Musikunterricht, dass er "Musik handelnd erfahrbar machen" möge. Ins Deutsche übersetzt: "Erfahrungen" sind Ergebnisse von Handlungen (allerdings keine Handlungsziele), und im Musikunterricht sollten die SchülerInnen musikalische Erfahrungen auch im handelnden Umgang mit Musik machen. Offensichtlich ist Handlungsorientierung hier eine methodische Realisierung von Erfahrungslernen. "Handeln, um (Lern-)Erfahrungen zu machen", so stand es in der Tat bereits in Rudolf Nykrins "Erfahrungerschließender Musikerziehung" (Nykrin 1978), die das Konzept der Bielefelder Laborschule und damit Hartmut von Hentigs "Schule als Erfahrungsraum" (von Hentig 1973) musikpädagogisch aufgearbeitet hat<sup>20</sup>.

Das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts geht davon aus, dass SchülerInnen durch Erfahrungen lernen und sogar *nur* durch Erfahrungen lernen. Alles, was im Unterricht passiert und keine Erfahrung wird, wird auch nicht gelernt. Erfahrungen entstehen dabei durch verarbeitete Erlebnisse und Erlebnisse sind die Erinnerungsspuren von Handlungen. Die Aufgabe der LehrerIn ist nicht, Erfahrungen zu *vermitteln*, sondern Erfahrungen zu *ermöglichen*. Die LehrerIn tut alles, damit die SchülerInnen Erlebnisse haben und diese zu Erfahrungen verarbeiten können.

Bei der szenischen Interpretation von Musik ermöglichen die einzelnen Methoden - im Gegensatz zu ähnlich aussehenden, handelnden Methoden wie "Musikmachen" oder "Bewegen zu Musik" - beides zugleich: Erlebnisse zu *haben* und Erfahrungen zu *machen*. Ein typisches Beispiel sind gezielte Haltungsübungen zu und mit Musik. Das Erlebnis, eine Haltung zu Musik einzunehmen, zu verändern und zu spielen, wird im selben Verfahren szenisch kommentiert und interpretiert durch Haltungsveränderungen, Haltungsergänzungen und Musikveränderungen.

Wenn eine SchülerIn die nach ihrer Auffassung zu einem Musikstück passende Haltung einnehmen oder zu einem vorgegebenen Bild eine passende Musik finden soll, so wird sie zielgerichtete Handlungen durchführen. Wenn andere SchülerInnen die Musik, die Haltung und das Bild beobachten und Vorschläge für alternative Haltungen einbringen sollen - zum Beispiels als "Hilfs-Ich" aussprechen, was ihrer Meinung nach die erste SchülerIn denkt oder fühlt -, so werden auch sie zielgerichtete Handlungen durchführen. Es entsteht ein differenziertes Handlungsgeflecht, das sich zu einer musikalisch-szenischen Tätigkeit eines Kollektivs zusammensetzt. Hierbei werden individuelle Erlebnisse zu gemeinsamen Erfahrungen verarbeitet.

---

<sup>20</sup> Die hier zitierte Literatur unter [www.uni-oldenburg.de/~stroh/handlungstheorien/Handlungstheorien.htm](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/handlungstheorien/Handlungstheorien.htm).

Diese Arbeit an Haltungen zu Musik bezweckt die "Einführung" in andere Menschen, in fremde Situationen, in soziale Beziehungen, in alle Arten und Formen von Musik. Die Arbeit an Haltungen, an äußeren und inneren Haltungen ist ein psychologisch sehr effizientes und schülerfreundliches Verfahren von "Einführung". Sie ist ein Verfahren, das offen, diskutierbar und bewusst handhabbar ist. In den Handlungen, die der "Einführung" dienen, werden den SchülerInnen Motive bewusst, die andere Menschen haben oder haben können. Sie übernehmen im Sinne des "Probierens" solche Motive aus einer Rollendistanz heraus und erfahren, was es für die "Aneignung von Wirklichkeit" bedeutet, derart motiviert tätig zu sein.

Derart eingeführt spielen die SchülerInnen im szenischen Spiel gewisse Situationen oder Szenen und „dramatische“ Entscheidungsprozesse mithilfe der Musik durch. Wenn im Verlauf der Einführung der Aspekte *Aneignung von Wirklichkeit* der musikalischen Tätigkeit dominiert hat, so tritt jetzt der Aspekt der *Vergegenständlichung* in den Vordergrund. Dabei werden in aller Regel im Schutze einer Rolle Fantasien oder Ängste, Stereotypisches oder Utopisches, Zukunftsbilder oder Wünsche frei gesetzt.

Die Arbeit mit und an Haltungen zu Musik ist ein *gemäßigt konstruktivistisches* Verfahren". *"Konstruktivistisch"*, weil die LehrerIn hierbei keine Deutung des Musikstücks vorgibt. Sie geht vielmehr davon aus, dass die SchülerInnen sich die Bedeutung des Musikstücks selbst szenisch-musikalisch erarbeiten. Der gesamte Erarbeitungsprozess heißt "Interpretation" und fordert daher dazu heraus, mit anderen Arten von "Interpretation" verglichen zu werden. Es gibt keine Vorab-Interpretation der LehrerIn, die "vermittelt" wird. Es gibt auch keine falsche oder richtige Interpretation im herkömmlichen Sinne. Der Erarbeitungsprozess kann mehr oder weniger gut, er kann präzise, genau und befriedigend oder diffus, vage und unbefriedigend sein. Er kann eine Quelle von Lust, Spaß und Freude oder von Frust, Stress und Nerv', er kann ein Weg der Selbsterfahrung oder der Entfremdung sein. Lust, Spaß und Freude sind dabei erstrebenswerte Begleiterscheinungen, die sich erfahrungsgemäß zwingend einstellen, wenn die Arbeit präzise und genau ist.

*"Gemäßigt konstruktivistisch"* ist das Konzept der szenischen Interpretation, weil die Bedeutungskonstruktion durch jene oben aufgeführten "objektiven" Faktoren bedingt sind, die für jegliches tätigkeitspsychologische "Konstruieren" gelten. Im Falle der szenischen Interpretation kommt noch hinzu, dass Methodenauswahl und Spielleitung immer auch erkennen lassen, was die Musik der MusiklehrerIn bedeutet. Für alle Handlungstheorien ist die demokratische und gleichberechtigte Mitwirkung von SchülerInnen eine unabdingbare Forderung. Dennoch haben Theorien keinen Sinn, die aus technischen Gründen nicht realisierbar sind. So kann nicht einfach ignoriert werden, dass LehrerIn und SchülerInnen unterschiedliche Rollen haben. Handlungstheorien, die die bedingungslose „Partnerschaft“ von LehrerIn und SchülerInnen beschwören, sind unreal. Das methodische "Inszenieren" gehört ebenso mit zur Rolle der MusiklehrerIn wie die Tatsache, dass sie professionelle Erfahrungen mit der Methodenwahl hat. Die SchülerInnen neben den Inhalten auch die Methoden finden zu lassen, ist selbst wieder eine Methode, von der LehrerInnen ganz genau wissen, was sie bedeutet und wie sie zu handhaben ist.

Die szenische Interpretation ist ein geeignetes Beispiel, an dem die Prinzipien tätigkeitspsychologisch fundierter Handlungsorientierung gezeigt werden können. Auf den ersten Blick wirken die Verfahren recht dirigistisch und lehrerzentriert. Beim zweiten Blick bemerkt man, dass alle inhaltlichen Entscheidungen von den SchülerInnen getroffen werden, während die LehrerIn sich weitgehend auf die Handhabung der Methode, der Inszenierung beschränkt. Sind sich SchülerInnen und LehrerIn in diesem Sinne ihrer Rollen bewusst, so dürften sie keine Probleme mit dem musikpädagogischen Paradigmenwechsel haben. Die Lehrerrolle

beinhaltet im Ideal die durch die Tätigkeitspsychologie vorgezeichnete "Inszenierung" der "Konstruktion von Bedeutung", des Verstehens von Musik. Dabei ist jene Inszenierung genauso wenig ausschließlich "objektiv" wie die Bedeutungs-Konstruktion ausschließlich "subjektiv" ist. Daher ist der Vorwurf, der gegenüber dem *radikalen* Konstruktivismus erhoben werden kann und der besagt, dass der Unterschied zwischen "objektiv" und "subjektiv" vollständig verwischt wird, bei der tätigkeitspsychologischen Handlungsorientierung unbegründet. Der "objektive" Faktor wird allerdings durch die Subjektivität der LehrerIn dynamisiert und der "subjektive" Faktor der musikalisch tätigen SchülerInnen an den "objektiven" Bedingungen von Motiv-Entstehung und -Entwicklung, am sozialem Handlungsrahmen und durch das vom gesellschaftlichen Sein bestimmte Bewusstsein, das die Handlungen reguliert, gebrochen.



## 2. Unterrichtsinhalt: Klezmermusik

*Klezmermusik* ist eine heute in Deutschland beliebte „Crossover“-Musik, deren Wurzeln in der Musikkultur der osteuropäischen Juden liegen. Die erfahrungsorientierte Beschäftigung mit diesen Wurzeln befindet sich per se im Zentrum der Holocaust-Pädagogik und der interkulturellen Musikerziehung.

Die folgende Darstellung geht davon aus, dass sich Menschen durch ihre musikalische Tätigkeit „Wirklichkeit“ aneignen. Das heißt: dass sie ihre Lebensrealität reflektieren, über Probleme kommunizieren, an Symptomen von Problemen herumkurieren, eventuell auch Lösungswege aufzeigen, Emotionen, die mit diesem Prozess verbunden sind, ausdrücken und verarbeiten - und letztendlich alles in einem Produkt, dem Lied, vergegenständlichen und gegebenenfalls der Nachwelt überliefern. Für die Nachwelt kann das Produkt ein bloßes Stück Erinnerung oder aber - bisweilen „umfunktioniert“ oder „parodiert“ - eine Möglichkeit aktualisierter Aneignung von Lebensrealität sein.

Drei Faktoren sind daher zur „Sachanalyse“ eines Liedes notwendig:

1. die Kenntnis der im Lied verarbeiteten Lebensrealität,
2. die Analyse des „Produkts“, in dem sich dieser Aneignungsprozess vergegenständlicht hat, und
3. die „Lebensgeschichte“ des Liedes von seiner Entstehungszeit bis heute.

### 2.1. Lebensrealität

#### **Klezmermusik**

Heutige Klezmermusik ist durch drei Schichten geprägt: einmal die traditionelle, „authentische“ Klezmermusik, wie sie um 1900 in Osteuropa praktiziert wurde, allerdings bereits im Aussterben begriffen war; zum andern die traditionelle amerikanische „Jewish Music“, die eine nostalgisch getönte Umwandlung der traditionellen Klezmermusik gewesen ist und nach dem 2. Weltkrieg ebenfalls vom Aussterben bedroht war; und drittens die Revival-Musik der 1970er Jahre, die sich teils auf die amerikanische „Jewish Music“, teils auf die authentische osteuropäische Klezmermusik bezieht und dabei neue, „globale“ Wege zu gehen versucht. Eine Schlüsselfunktion in diesem vielschichtigen Prozess hat die Auswanderung osteuropäischer Juden um 1900, die auch die musikalische Aktivität derjenigen prägte, auf die sich das Klezmer-Revival bezog. Das jiddische Lied „Tsen brider sajnen mir gewesen“ (siehe 2.2) ist in jener Auswanderungszeit entstanden und setzt sich mit dem Auseinanderbrechen der osteuropäischen jüdischen Gemeinschaft auseinander. Musikalisch weist das Lied alle Merkmale von Klezmermusik auf (auch wenn es kein Instrumentalstück ist).

## Die Lebensrealität der Ostjuden

- „Luftmensch“

Nachdem Mendele Mojechr Sforim 1865 in seiner Erzählung „Wunschring“ den Begriff „Luftmensch“ eingeführt hatte, wurde er schnell populär. Er hat sich inzwischen eingebürgert, um jene Menschen zu kennzeichnen, die ins Elend gestoßen worden waren, am Morgen nicht wussten, wie sie bis zum Abend überleben sollten, jede Gelegenheit nutzten, etwas Geld oder Lebensmittel zu verdienen, aber auch versuchten, sich auf die neuen Bedingungen einzustellen und zu spekulieren. Im Begriff schwang zugleich ein wenig Selbstironie und Pfiffigkeit mit, aber auch jene Schwerelosigkeit, wie sie Marc Chagall mehrfach zwischen 1914 und 1922 mit seinem über den Dächern von Vitebsk schwebenden Juden mit einem Stock in der Hand und einem Rucksack über der Schulter, gemalt hat (Abbildung S. 21!). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts bestanden in vielen Gemeinden bis zu 40 Prozent der gesamten jüdischen Bevölkerung aus Luftmensch, Personen ohne besondere Ausbildung, ohne Kapital, ohne einen spezifischen Beruf, aber auch aus ihrem ehemaligen Beruf Ausgestoßene, die nun von der Luft lebten oder „Luftgeschäfte“ machten, die in der Regel schief gingen. Dass sie überlebten, verdankten sie häufig nur der ausgeprägten individuellen und kollektiven jüdischen Wohltätigkeit.

- Pogrome

Zar Alexander II, der von 1855 bis 1881 regierte, führte eine Liberalisierung durch. Für die osteuropäischen Juden traf diese Liberalisierung mit der Assimilations-Bewegung „Haskala“, dem aufkommenden Sozialismus, dem Zionismus und einer „Verweltlichung“ des Judentums zusammen. Juden konnten nun Musik studieren, das 1868 eröffnete Petersburger Konservatorium ließ jüdische Musikstudenten zu. Auch Odessa mit 140 000 Juden wurde ein Musikzentrum, 60% der dortigen Musikhochschüler waren Juden. Das Jiddische Theater, das Abraham Goldfaden gegründet hatte und Vorbild für die gesamte Yiddish Culture in den USA wurde, erlebte eine Blüte. 1881 kam nach der Ermordung Alexander II das Rollback. Die Jiddische Kultur wurde zurückgedrängt auf die Dörfer und in die Gettos.

Wenige Wochen nach dem Zarenmord schien die Hölle losgelassen, brachen ganze Wellen von Pogromen – das ist das russische Wort für Verwüstung - gegen die unglücklichen russischen Juden los. Blitzartig kam es an vielen Orten zu Pogromen. Von Kiew bis zur Krim ertönte in den Fluren der Ukraine das schreckliche „Tod den Juden!“, an die hundertsechzig Orte Südrusslands wurden von Gewaltakten betroffen. Im Dezember 1881 kam es in Warschau zu Verfolgungen: Eintausendfünfhundert vernichtete jüdische Wohnungen, Geschäfte und Bethäuser.

- Auswanderung

Zwischen den 90er Jahren und dem ersten Weltkrieg verließen weit über eine Million Juden allein das russische Reich. Vornehmlich waren dies verarmte Handwerker und Facharbeiter, kaum Händler und Hausierer, die meinten, sich noch durchschlagen zu können. Nicht immer erfüllten sich die Hoffnungen. Umstrittenen Angaben zufolge sollen 15 bis 20 Prozent wieder den Rückweg angetreten haben. Der weitaus größte Teil der Emigranten zog in die USA. Zwischen 1881 und 1914 wanderten über zwei Millionen Juden dort ein.



Zu dieser Zeit lebte knapp ein Viertel der russischen und litauischen Juden in erbärmlichen Verhältnissen: kinderreiche Familien zusammengedrückt in einer Hütte oder einem Kellergeschoss... Während der endlosen Folge von Ausschreitungen und Elend zogen bis 1914 weitere anderthalb Millionen Juden fort aus der alten Heimat, Frauen, Kinder, ältere Familienangehörige, ja ganze Dorfgemeinschaften. Durch den Verlust eines Drittels des osteuropäischen Judentums verwaisten ganze Landstriche, und die verbliebene Bevölkerung verelendete.

Wie das Musical „Anatevka“ richtig zeigt, war die Auswanderung um 1900 durch drei Faktoren bestimmt, die miteinander in Wechselwirkung standen:

1. die Destabilisierung der jiddischen Lebenswelt durch neue Ideologien und Strategien (Assimilation, Zionismus, Sozialismus, Anti-Traditionalismus),
  2. die politische Verfolgung, die wellenförmig immer wieder hoch kam, und
  3. die durch Strukturwandel bedingte Verarmung weiter Teile der jiddischen Bevölkerung.
- In dem Lied „Tsen Brider sajnen mir gewesen“ ist vor allem vom letzten Faktor die Rede, von der ökonomischen Basis also, auf der sowohl die Destabilisierung der „Jiddischkajt“ als auch die Anlässe der politischen Verfolgung aufbauten.

## 2.2. Das Lied von den Zehn Brüdern

□ bri-der saj-nen mir ge-we-sen hob'n mir gehandelt mit □, ejner is von uns gestorb'n, is geblib'n □

Oj! Schmerle mit dem fi- de-le Tew-je mit dem bas, schpil'sche mir a li-----de - le

oi-fn mit-n gas. Oj oj oj oj oj, oj oj oj oj oj! schpil'sche mir a li-----de - le

oi-fn mit-n gas.

### Die Handelswaren:

tsen (10)	lajn (Leinen)
najn (9)	fracht (Frachtgut)
acht (8)	ribn (Rüben)
sibn (7)	gebeks (Gebäck)
seks (6)	schtrimpf (Strümpfe)
finf (5)	bir (Bier)
fir (4)	hej (Heu)
draj (3)	blaj (Blei)
zwej (2)	bejner (Knochen)
ejn (1)	licht (Licht)

### Der letzte Bruder singt:

Ejn bruder bin ich mir gewesen,  
hob ich mir gehandelt mit licht,  
schterb'n tu ich jeden tog,  
wajl zu esn hob ich nit.

### Refrain:

Schmerl[e] mit dem fidele  
Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele  
oifn mit'n gas.

Übersetzung der letzten Refrainzeilen: „Spiel mir ein Lied, mitten auf der Gasse (Strasse)“.

Zur Schreibweise: Für das Jiddische gibt es keine kanonische, international anerkannte Schreibweise. In Deutschland wird meist so geschrieben, dass deutsche LeserInnen bei „normalem“ Ablesen einigermaßen richtig aussprechen. Die amerikanische Schreibweise (vom YIVO in New York festgelegt) weicht von der deutschen ab. Im „Jiddisch-Duden“ (des Bibliografischen Instituts) wird eine Schreibweise propagiert, die sich zum Ende des 20. Jahrhunderts in Deutschland *nicht* durchgesetzt hat.

## Die Dramaturgie des Liedes

Die Dramaturgie des jiddischen Liedes „Tsen Brider“ gleicht einem emotionalen und energetischen Wechselbad. Das Lied ist formal aus drei Bestandteilen zusammengesetzt:

1. der Kernerzählung in Gestalt von 10 Strophen,
2. dem Kommentar zu den jeweiligen Etappen der Erzählung in Gestalt des Rufes „Oj!“ und
3. dem Refrain „Schmerl mit’n fidele, Tewje mit’n bas...“.

Die Kernerzählung: Die 10 Strophen berichten nach einem rigide gehandhabten Schema, wie beim Handel mit verschiedenen Materialien ein „Bruder“ nach dem andern wegstirbt, bis der letzte, der Sänger, übrig bleibt, aus dem Schema ausbricht und sagt: „Sterben tu ich jeden Tag, weil zu essen hab’ ich nicht“. Das Erzählschema ist so rigide, dass pro Strophe nur die jeweilige Zahl der Überlebenden und die Handelsware verändert werden.

Die Rigidität hat angesichts der tragischen Vorkommnisse einen Verfremdungseffekt. Dieser wird zugespitzt durch die Unglaubwürdigkeit der Todesursachen. Die Aussage des zuletzt verbliebenen „Bruders“ löst das Rätsel: einerseits ist der 10-malige Tod die tägliche Wiederholung des Elends eines einzigen Menschen; andererseits jedoch ist nicht der jeweilige Handel an sich Todesursache, sondern die - zu verallgemeinernde - Tatsache, dass sich vom Handel nicht (mehr) leben lässt. Das rigide Aufzählungsschema hat noch weitere Effekte. In Verbindung mit der liturgischen Melodieführung hat die Aufzählung der Ereignisse etwas Monotonies, ja Litaneiartiges, zugleich auch Seelen- bis Gefühlloses an sich. Trotz der endlichen Zahlenreihe „10, 9, 8, ..., 1, 0“ erweckt diese Litanei den Eindruck von Endlosigkeit: der Vorgang kommt nie zu einem Ende. Die synagogale Gesangsart, die die schriftlich überlieferten Melodien zu fixieren versucht, lässt agogische Freiheit innerhalb des rigiden Verlaufsschemas zu.

Zum Ruf „Oj!“: Der jiddische Sänger nimmt allen, die sich über ihn lustig machen, die Spottargumente aus dem Munde. Wer dem litaneiartigen Rezitativ Gefühllosigkeit vorwirft, wird nun eines anderen belehrt. „Oj!“ kann als Inbegriff von Wehklage oder als Ausdruck des Entsetzens gehört werden. Durch die Tatsache, dass „oj“ als instrumental empfundene Vokalise im Refrain verwendet wird, wirkt dieser „freie“ Einschub besonders herausgehoben.

Der Refrain: Dem Ausruf „Oj!“ folgt der Refrain, in dem „Schmerl mit’n fidele“ aufgefordert wird, zusammen mit Tewje mitten auf der Gasse ein Stück zu spielen. Der Gestus des Refrains kontrastiert in jeder Beziehung zum Rezitativ der Strophen. Er steht aber nicht in Widerspruch zu dem der Strophen, sondern entfaltet den in den Strophen angelegten V-Effekt aus einer neuen Perspektive. Der Text erinnert an das Lied „Schpil’sche mir a lidele“: In höchster Not, in tiefstem Leid oder schlicht, wenn nichts mehr geht, soll die Musik aufspielen. Dieser

Refrain ist relativ eigenständig, eventuell Bestandteil eines anderen Liedes, da er 1936 unter den kompositorischen Händen von Abraham Ellstein im Film „Yidl mit'n Fidl" als Titelmelodie verwendet wurde.

### 2.3. Die „Lebensgeschichte“ des Liedes<sup>21</sup>



Es ist nicht geklärt, ob die Entstehung der „Tsen brider sajnen mir gewesen“ etwas mit den „Zehn kleinen Negerlein“ zu tun hat. Kein deutsches Kind wird sich aber bei den „Tsen bridern“ von Assoziationen an die Negerlein frei machen. Die erste schriftliche Aufzeichnung der „Tsen Brider“ befindet sich in den 367 „Jüdischen Volksliedern aus Rußland“, die Saul M. Ginsburg und Pesah S. Marek 1901 in Petersburg herausgegeben haben. Die „Zehn kleinen Negerlein“ hingegen gibt es bereits 25 Jahre früher in England. 1911 taucht das Lied „Tsen Brider“ mit Klaviersatz in Sussman Kisselgoff's „Lieder samelbuch far der jidisher shul un familie“ (JUWAL-Verlag Berlin) auf. Wer immer Kisselgoff's Buch besaß und zudem ein Klavier in der Wohnung stehen hatte, wird allerdings nicht zum Kreis jenes letzten Sängers gehört haben, der täglich stirbt, weil er nichts zu essen hatte. Solche verarmten Ostjuden haben die deutschen Juden so schnell

wie möglich auf der Durchreise nach Amerika „weitergeschoben“, und das mit dem Ruf „unsere armen Brüder im Osten!“ auf den Lippen.

Wie viele jiddische Lieder sind auch die „Tsen Brider“ in deutschen Konzentrationslagern verwendet und umgedichtet worden. Alexander Kulisiewicz (siehe Bild), der seinen Aufenthalt im KZ Sachsenhausen überlebt und in einer Autobiografie geschildert hat, berichtet nicht nur von der Umarbeitung der „Tsen Brider“ durch den polnischen Dirigenten Martin Rosenberg im Frühjahr 1942. Er hat diese Umarbeitung auch nach der Befreiung Deutschlands vom Faschismus konzertant vorgetragen und auf Platte eingespielt. Rosenberg hatte die „Tsen Brider“ für seinen Jüdischen Chor einschneidend bearbeitet. Kulisiewicz hat von Rosenberg (nach eigener Aussage) die Interpretationsart übernommen, sodass die späteren Platteneinspielungen wahrscheinlich eine gewisse Authentizität besitzen. Rosenberg soll über den Refrain „Yidl mitn Fidl“ zu Kulisiewicz gesagt haben: „Wenn du einmal frei bist, wirst du das so singen, dass die Juden, aber auch die Nichtjuden bei meinem Lied weinen werden“. Dazu musste die dialektische Dramaturgie der Vorlage liquidiert und durch eine „geradlinige“ ersetzt werden, mit Worten Rosenbergs: „Mein Testament ist auch dieses Lied meiner Rache“. Der Text lautet nach Kulisiewicz:

<sup>21</sup> Hierzu ausführlich in Wolfgang Martin Stroh: „Tsen brider sajnen mir gewesn“ - Der besondere Humor jiddischer Musik und dessen Erscheinungsformen in Deutschland. In: "Martin Geck. Festschrift zum 675. Geburtstag", hg. von Ares Rolf und Ulrich Tadday. Klangfarben Musikverlag Dortmund 2001. Seite 371-392. Online-Version: [www.uni-oldenburg.de/~stroh/tsenbrider/](http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/tsenbrider/).

## Jüdischer Todessang

[bum, bum, bum ... Li-laj li-laj...]  
 Tsen brider zenen mir geven,  
 hobn mir gehandelt mit layn.  
 eyner iz geshtorben,  
 zenen mir geblibn nayn.  
 yidl mitn fidl, Mojshe mitn bas,  
 shpilt zhe mir a lidl,  
 men firt undz in dem gaz.

Ayn bruder nor bin ihk geblibn,  
 mit vem zol ikh veynen?  
 di andere hor men derharget,  
 tsi gedenkt ir zeyer nemen?  
 yidl mitn fidl,  
 Mojshe mitn bas,  
 hert mayn letst lidl,  
 men firt mikh oykh tsum gaz.

Tsen Brider zenen mit geven -  
 mir hobn keynem nisht geton.

Am erstaunlichsten ist die Wortspielerei „shpilt zhe mir a lidl, men firt undz in dem gaz“, derzufolge sich gas = Gasse in gaz = Gas verwandelt hat. Alexander Kulisiewicz ist in den 60er Jahren mehrfach in der Bundesrepublik aufgetreten, unter anderem 1967 auf Burg Waldeck. Noch auf der 1975 vom Pläne-Verlag in Deutschland vertriebenen Platte „chants de la déportation“ bezeichnet Kulisiewicz die „Tsen Brider“ als „Jüdischer Todesgesang“. Eberhard Rebling berichtete mir (in einem Brief), dass er das Lied in einer eindrucksvollen „szenischen Interpretation“ 1947 in einem Lager für jüdische displaced persons bei Hamburg gehört hat. Nach dem Zweiten Weltkrieg taucht das Original der „Tsen Brider“ in der BRD als „Ghetto-Lied“, übermittelt durch Max M. Sprecher, auf. Peter Rohland, der Mitbegründer des Festivals „Chanson und Folklore“ auf Burg Waldeck, singt „Tsen Brider“ als politisches Lied.

Das Lied wird, wie zu erwarten ist, vielfältig in Gebrauch genommen. Nicht immer ist die (immanente) Dramaturgie des Liedes, dabei erhalten geblieben. Es gab Situationen wie diejenige in Sachsenhausen, wo dem Sänger das Lachen verging. Es gibt heute eine Art „Holocaust“-Ritual, bei dem ebenfalls nicht gelacht werden darf. Die deutschen Nachkriegsfassungen schwanken zwischen der originalen Art, soziale Misere in einer heterogenen musikalischen Dramaturgie zum Ausdruck zu bringen, und einer Art musikalischer „Erinnerungsarbeit“ an den Holocaust. Die deutschen Nachkriegs-Interpretationen der „Tsen Brider“ erweitern mehr oder weniger die ursprüngliche „Botschaft“, die Dramaturgie des Liedes im Sinne einer Verallgemeinerung und Ent-Historisierung:

1. Aussage: Den Ostjuden ging es um die Jahrhundertwende schlecht. Sie starben, weil sie nicht genügend zu essen hatten und der Handel nicht genügend hergab. Erweiterung: Juden ging es generell schlecht. Sie starben nicht nur an Hunger, sondern auch an Folgen von Pogromen, Verfolgungen und Völkermord.
2. Aussage: Die Ostjuden schienen dies Schicksal mit einer kaum nachvollziehbaren Gelassenheit zu ertragen und darzustellen. Sie betrieben weder Ursachenanalyse, noch artikulierten sie politische Handlungsperspektiven. Erweiterung: Die „gelassene“ Darstellung des eigenen Schicksals ist ein dramaturgischer Kunstgriff, mit dem eine schlimme Realität an die Öffentlichkeit gebracht werden kann. Sie ist eine Art von „Humor“. Angesichts des Holocausts ist allerdings diese Art „Humor“ fraglich geworden.
3. Aussage: Die Ostjuden ersetzen politisches Handeln durch bestimmte symbolische Aktionen, mit denen sie ihr Schicksal kommentieren, aber nicht ändern. Klageschreie „Oj!“ („oh weh!“) oder die Flucht in die Droge Musik und Tanz. Erweiterung: Symbolische Handlungen können im richtigen Zusammenhang eine politische Kraft entfalten oder das Entstehen von politischer Kraft ermöglichen. So kann Singen eine Überlebensstrategie im KZ oder „Erinnerungsarbeit“ im Nachkriegsdeutschland sein.

In der Schule ist heute - wie im 1. Kapitel erörtert - jeder Anflug von „Holocaust“-Ritual kontra-produktiv. Daher gehen wir in der szenischen Interpretation (Kapitel 3) auf die Zeit des historischen Ursprungs zurück und verlagern die Diskussion der „Lebensgeschichte“ des Liedes in die nachträgliche Weiterführung.

### **Kommentare zu drei prototypischen Musikbeispielen<sup>22</sup>**

1. Als Playback-Musik zum szenischen Spiel verwende ich - falls ich nicht Livemusik einsetze - am liebsten die Interpretation der deutschen Gruppe Zupfgeigenhansel von der LP „Jiddische Lieder“ 1979, die derzeit als CD im Handel erhältlich ist. Zupfgeigenhansel verstehen das Lied als „politisches Lied“, dessen Botschaft möglichst deutlich rüber kommen soll. Deshalb wird der Duktus der Interpretation mit abnehmender Zahl der Brider immer ernster und schwerfälliger. Das „Oj!“ gerät zu einem Todesschrei. Die Pausen vor Einsatz des Refrains werden immer länger. Der letzte Refrain setzt extrem langsam an und steigert sich allerdings dann zu einem fulminanten Tanz.
2. Alexander Kulisiewicz: LP „chants de la déportation“, 1975, Jüdischer Todessang („Requiem Juif“). Dieser einmalige Konzertmitschnitt zeigt, wie Kulisiewicz versucht, seine persönlichen KZ-Erlebnisse immer wieder neu mitzuteilen. Es wird gesagt, dass Kulisiewicz bis zu seinem Lebensende „im KZ gelebt“ hat. Er hat es sich zur Lebensaufgabe gemacht, die „Botschaft der Umgebrachten“ zu verkünden.
3. Peter Rohland: LP „Jiddische Lieder“ (Verschnitt aus 2 LP's Lieder der Ostjuden 1965), o.J. ca. 1968. Nr. 10 „Tsen Brider“ (mit Gitarre und Geige). Peter Rohland war einer der allerersten Sänger, die jiddische Lieder in der BRD nach 1945 gesungen haben. Er kam von der Pariser Chanson-Tradition und interpretierte das Unvorstellbare mit beißender Ironie. So singt er scheinbar „leichtsinnig“ über den Ernst des Liedes hinweg, provoziert dadurch die Zuhörer, die aufhorchen und nachdenken sollen.



Standbild zum „Todestango“ (12. Klasse)

<sup>22</sup> Die Musikbeispiele befinden sich auf einer CD(-ROM), die der Autor unter gewissen Bedingungen zugänglich macht: siehe Bestellschein auf der letzten Seite!

### 3. Unterrichtspraxis

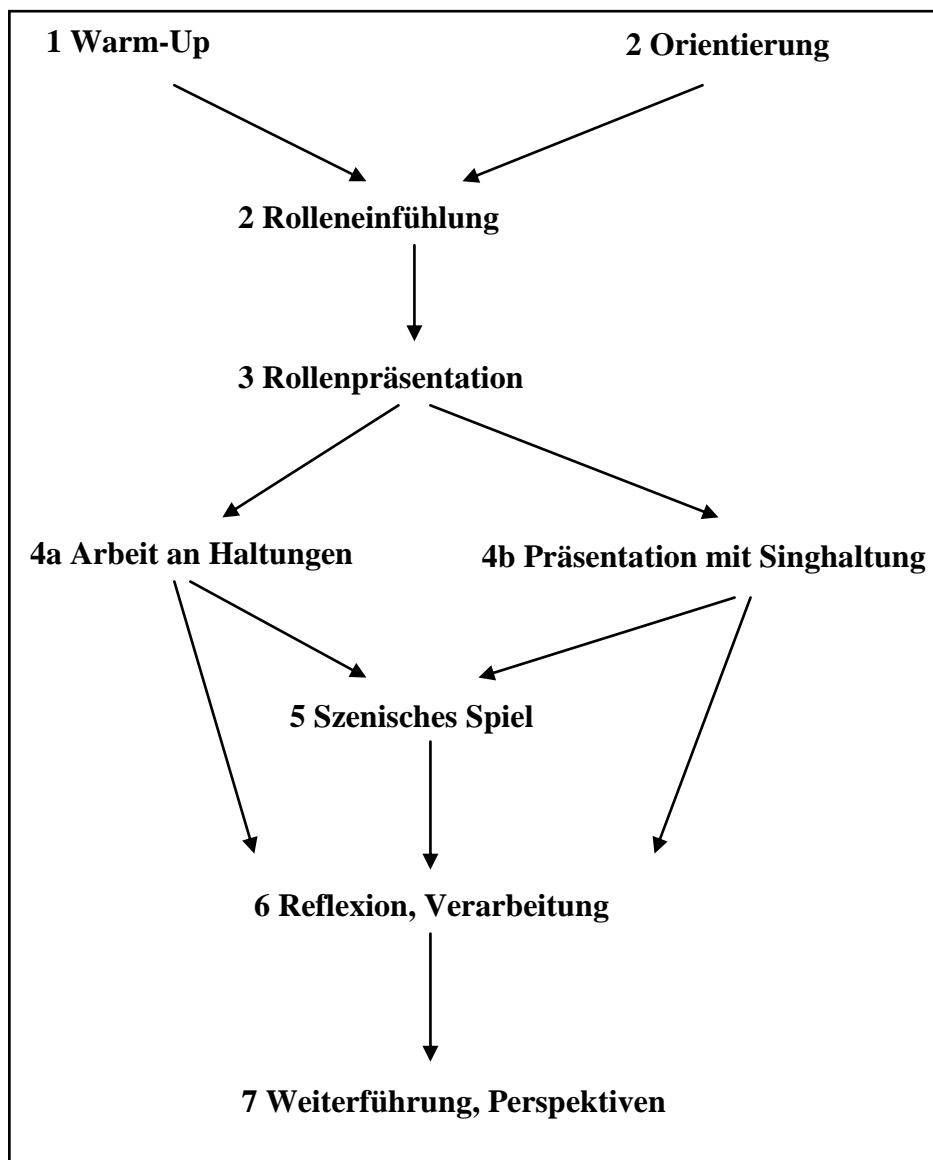
Im Gegensatz zum „Sachunterricht“ (Lesen, Rechnen, Schreiben, Erdkunde, Biologie etc.) hat man es in den Kultur-Fächern Musik, Literatur oder Kunst mit „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ zu tun, die im erfahrungsorientierten Unterricht erst in eine „Wirklichkeit aus erster Hand“ verwandelt werden muss. Bei der erfahrungsorientierten Auseinandersetzung mit Liedern ist daher das Ineinandewirken von zwei Aneignungsprozessen aufeinander abzustimmen. Zum *einen* ist - wie im vorigen Kapitel erläutert - im Lied selbst ein historischer Prozess der Aneignung vergegenständlicht. Zum *andern* sollen die SchülerInnen sich in der Auseinandersetzung mit diesem Produkt ihre Lebensrealität „aneignen“. Letztere ist aufgrund des Inhalts des vorliegenden Liedes „Tsen brider“ durch die im ersten Kapitel dargestellten Koordinaten der Holocaust-Pädagogik und interkulturellen Erziehung geprägt.

Methodischer „Trick“ des folgenden Beispiels zur Unterrichtspraxis ist, dass wir das Lied als ein kleines Stück Musiktheater betrachten und mittels szenischer Interpretation bearbeiten. Dadurch beziehen wir die „Wirklichkeit aus erster Hand“ (das szenische Spiel der SchülerInnen) auf die „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ (die musikalische Aneignung der ostjüdischen Lebensrealität im Lied). Akteure sind die SchülerInnen in den Rollen der zehn „Briders“ mit ihren einzelnen Biographien. Die Einfühlung in diese Rollen geschieht mit der Methode der Rollenübernahme. Im Schutz der jeweiligen Rolle füllen die SchülerInnen die Lücken, die das Lied in inhaltlicher Hinsicht bewusst offen lässt, mit ihren persönlichen Phantasien aus. Sie interpretieren im konstruktivistischen Sinne das Lied, indem sie ihm individuelle Bedeutungen zumessen. Diese Konstrukte werden aber nicht unkommentiert stehen gelassen, sondern verarbeitet: sie werden innerhalb der Klasse veröffentlicht, diskutiert, mit objektiven Informationen konfrontiert und im Hinblick auf realistische Handlungsperspektiven überprüft.

Nebenbemerkung für alle LehrerInnen mit einem kleinen oder großen Gesangstrauma: Die SchülerInnen singen hier ohne Angst zu haben, da es bei der szenischen Interpretation nicht auf die Intonation der Tonhöhen oder die Schönheit der Stimmgebung, sondern auf die Authentizität ankommt. Welcher der zehn „Briders“ wird in seiner Situation auch schon schön und richtig gesungen haben? Die Tatsache, dass es bei der szenischen Interpretation nicht auf schönen oder richtigen Gesang sondern auf eine überzeugende *Singhaltung* ankommt, hat nicht nur ganze Schüलगenerationen, sondern auch schon viele LehrerInnen, die gerne mit Musik arbeiten würden, sich dies aber nicht zutrauten, von einer großen psychischen Belastung, von Stress und Leistungsdruck befreit.

#### 3.1. Bausteine zur Spielpraxis

Die Bausteine zur Spielpraxis, die wir im Folgenden darstellen werden und die 1999 bis 2003 in Dutzenden von Klassen (5. bis 12. Klasse) erprobt und in Lehrerfortbildungskursen durchgearbeitet und „geläutert“ worden sind, können in variabler Anordnung und je nach Zeit, Intention und Altersstufe realisiert werden:



### **(1) Vorbereitung, Warming-Up**

Die musikalische „Basiserfahrung“ (10 bis 30 Minuten)

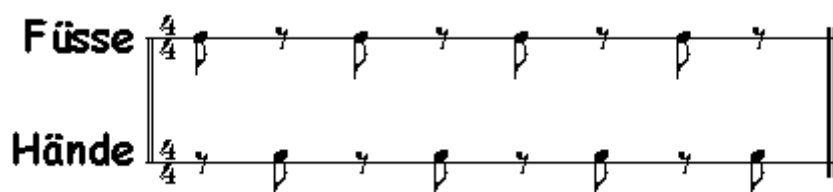
*Vorübung:* Der Klassenraum wird leer geräumt. Alle Schülernnen gehen im Raum auf und ab, wobei die LehrerIn darauf achtet, dass keine „Rührschüssel“ entsteht. Dies kann so geschehen, dass nicht in kreisförmiger sondern geradliniger Richtung gegangen wird, wobei beim Erreichen der Raumgrenzen eine Richtungsänderung vorgenommen wird. Die SchülerInnen sollen durch Handbewegungen Abschied nehmen, ein verlorenes Kind in der Menge suchen, es sehr eilig haben oder ängstlich sein, es kann heiß, schwül, eiskalt oder regnerisch sein, etc. (Die Vorgaben für Gesten und Haltungen sind auf die Phänomene „Leben in Osteuropa“ und „Auswanderung“ zu beziehen!)

*Hauptübung:* Playbackmusik des Refrains „Yidl mitn fidele...“ als Loop („Bandschleife“<sup>23</sup> - kann auch live gespielt werden). Die SchülerInnen sollen zur Musik so gehen, dass das Auftreten der Füße als dumpfer Schlag zu hören ist. Kein schlüpfendes oder cooles Dahinziehen

<sup>23</sup> Alles notwendige Tonmaterial mundgerecht auf der DC(-ROM). Siehe Bestellschein auf der letzten Seite.

der Beine und Füße, sondern ein eher storchen-artiges Auftreten. Knie ganz leicht angewinkelt. Das korrekte Gehen ist als ein bewusstes Musikmachen aufzufassen und wird auch über das Ohr kontrolliert. Die Playbackmusik kann zeitweise leise gedreht werden.

Wenn dieser „Grundschatag“ verinnerlicht ist, soll mit den Händen ein „Off-Beat“ geklatscht werden. Zwecks Lockerung des Körpers sollte mit einer Hand nicht nur auf die andere, sondern auch auf beliebige Teile des eigenen Körpers geschlagen werden. Ein Klatscher genau in die Mitte zwischen zwei Fußaufritten - in musikalischer Terminologie:



Die polyphone Betätigung von zwei Körperteilen (Füße und Hände) fällt den SchülerInnen zunächst keineswegs leicht. Da es aber zusammen mit dem Playback bereits richtig „grooved“, besteht eine große Motivation, diese Körperpolyphonie zu erlernen und zu verinnerlichen. - Die Off-Beat-Artikulation der Hände ist die „Basiserfahrung“ von Klezmermusik. Sie ist auch für virtuoson Zigeunerjazz, für den aktuellen Balkan-Sound und für einen schnellen Techno charakteristisch.

Um das Wesen dieser Basiserfahrung zu erforschen, kann man versuchsweise den Off-Beat ohne Fußbewegung, also zum Beispiel im Sitzen, ausführen. Es wird fast nicht gelingen. Auch wenn der Fuß-Tritt „schleichend-cool“ ist, wird sich das Off-Beat-Klatschen nach wenigen Takten verschieben und in einen On-Beat verwandeln. Erfahrungsgemäß ändert sich durch die im Grunde sehr elementare Geh-Klatschübung die Einstellung der SchülerInnen zum Unterrichtsgeschehen - ihre „Haltung“ im doppelten Sinne! Die Musik und die mittelschwere Aufgabe zwingt sie zu „Engagement“.

*Erweiterung:* Auf diese Basisübung kann eine „fortgeschrittene“ Einstudierung des Refrains erfolgen. Voraussetzung ist, dass die LehrerInnen den Refrain überzeugend vorsingen oder -spielen kann und gleichzeitig ihre Rolle als AnimateurIn der Basisübung nicht verlassen



muss. Sollte es gelingen, dass die ganze Klasse zur Basisstruktur (Füße: On, Hände: Off) auch noch singt, so wird dies ein ganz großer Moment gewesen sein. Immerhin: Körperpolyphonie auf drei Ebene: Füße, Hände und Stimme!

Methodisch kann die „Einstudierung des Refrains durch „Call and Response“ erfolgen. Die LehrerIn singt „Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas“ vor und die Klasse wiederholt solange, bis niemand mehr denken muss. Der Text kann in großen Buchstaben an der Tafel geschrieben sein, was



manche SchülerInnen beruhigt, auch wenn sie bald merken werden, dass ein Blick auf das Geschriebene hinderlich bringt.

*Hinweis* für ambitionierte (Musik-)LehrerInnen: Die vorliegende Basiserfahrung sollte zwar zunächst unbedingt mit Körperinstrumenten vermittelt, kann anschließend aber auch auf andere Instrumente übertragen werden. (Siehe das Bild auf S. 31 aus einer 7. Klasse!) *Conditio sine qua non*: Gehen und nicht Sitzen!

## **(2) Inhaltliche Orientierung, „Einstimmung“**

(10 bis 45 Minuten, teils auch Hausaufgabe oder Gruppenarbeit)

*Methode 1*: Es stehen Projektionsmöglichkeiten für Bilder aus Osteuropa, wie sie im Materialteil 3.2 teilweise wieder gegeben sind, zur Verfügung. Am elegantesten ist die Verwendung einer PowerPoint-Präsentation (siehe Bestellschein auf der letzten Seite).

Alle SchülerInnen stehen im Halbkreis um die Bild-Projektionsfläche. Nacheinander sagt reihum je eine SchülerIn zu jeweils einem Bild einen Satz, der mit

„Mir fällt an diesem Bild ganz besonders auf, dass [wie]...“

beginnt. Es können auf diese Weise persönliche Reaktionen auf Bild-Situationen aus dem Leben der Ostjuden, es kann Zuneigung, Verwunderung, Neugier, Abneigung usw. artikuliert werden.

*Methode 2* (auch ergänzend zu Methode 1 möglich): Textausschnitte über die Emigration von Ostjuden um die Jahrhundertwende (siehe oben Kapitel 2) werden verlesen oder ausgeteilt, dazu werden einige Bilder gezeigt oder ebenfalls ausgeteilt. Eine Landkarte orientiert über die einschlägige Geografie. Aufgabenstellungen: Zuordnung von Textstellen zu Bildern.

## **(3) Rolleneinführung**

(Dauer 1 bis 2 Schulstunden)

### *Vorbereitungen*

In der Regel liegen zwischen den Warm-Ups und der Rolleneinführung einige Tage. Die SchülerInnen sollen Hüte, Stöcke, Mäntel, Jacken, Röcke, Schürzen mitbringen. Ferner sollen Gegenstände mitgebracht werden, die die Handelswaren der zehn „Brider“ darstellen können:

lajn (Leinen)	ein Tuch
fracht (Frachtgut)	ein Paket
ribn (Rüben)	Gemüse
gebeks (Gebäck)	Kekse oder Brezel
schtrimpf (Strümpfe)	Strümpfe
bir (Bier)	Getränkeflasche
hej (Heu)	Grasbüschel oder Heu
blaj (Blei)	ein Stück Metall (eigentlich Fenster)
bejner (Knochen)	nachgemachter Knochen aus Holz, Papier
licht (Licht)	Kerze

Es ist auch denkbar, die genannten Artikel in der Schule aus Papier oder Pappe herzustellen. Die Phantasiefähigkeit der SchülerInnen ist dadurch nur gering beeinträchtigt.

Vor dem Verteilen der Rollenkarten werden einige Teile des „Warm-Ups“ wiederholt.

### *Rollenübernahme*

Alle SchülerInnen erhalten eine Rollenkarte (Mehrfachbesetzungen), siehe Teil 3.2. Sie lesen ihre Karte durch und suchen sich eine Verkleidung und einen Gegenstand, der ihrer Handelsware entspricht. Das Folgende geschieht im Schutze eines allgemeinen Durcheinanders.

*Lautes Lesen der Rollenkarte:* Alle SchülerInnen gehen kreuz und quer durch den Raum und lesen gleichzeitig ihre jeweilige Rollenkarte laut (mehrmals) vor. Beim Lesen verwandeln sie das „Du“ des Textes in die „Ich-Form“. Hierzu gegebenenfalls leise Hintergrundmusik. - Die LehrerIn animiert die SchülerInnen, so dass sie sehr laut lesen.

*Erproben von Sprechhaltungen:* Die SchülerInnen werden aufgefordert, den Text ausdrucksvoll zu lesen. Sie sollen jammern, stöhnen, erobst schreien, flehen, knurren, röcheln, husten.

### *Wahl eines „Mottos“:*

*(Methode 1)* Die SchülerInnen gehen immer noch kreuz und quer durch den Raum. Sie suchen sich aus ihrem Text eine kurze Passage aus und wählen diese als ihr „Lebens-Motto“. Nunmehr sprechen sie nur noch dies Motto - immerzu gehend - und intensivieren die frühere Sprechhaltung. Bei jüngeren SchülerInnen kann solch eine Passage im Text auch eigens gekennzeichnet oder das Motto als extra Zeile auf der Rollenkarte notiert sein.

*(Methode 2)* Der Raum wird als Marktplatz einer osteuropäischen Kleinstadt hergerichtet (eventuell nach Bildern der inhaltlichen Einstimmung). Jede SchülerIn sucht sich eine Stelle auf diesem Platz, an der sie sich sicher, wohl und alleine fühlt. Dort sucht sich jede SchülerIn „ihr“ Lebens-Motto und schreibt es auf die Rollenkarte. Dazu leise Hintergrundmusik. Ist das Motto gefunden und aufgeschrieben, so brabbeln die SchülerInnen zunächst das Motto leise vor sich hin, stehen dann auf und werden lauter, gehen schließlich in ihre Sprechhaltung von früher über. Dann ist der „Zustand“ von Methode 1 erreicht.

*Entwicklung einer Gehhaltung und Macke:* Die SchülerInnen sollen versuchen, in einer für sie charakteristischen Weise zu gehen (Gehhaltung). Sodann sollen sie sich eine charakteristische Geste oder Macke ausdenken und diese ab zu ausführen.

*Bemerkung:* Die Entwicklung von Sing-, Geh-, Sprechhaltungen, von Macken und (Lebens-) Mottos kann (und sollte bei ungeübten Klassen) durch angeleitete Vorübungen erprobt werden. So kann im Sinne des „Warm-Up“ auf Anweisung der LehrerIn „schlürfend“, „frierend“, „hinkend“ etc. gegangen werden. Es können auch Einzelübungen im Kreis durchgeführt werden: Alle stehen in einem möglichst großen Kreis, die erste SchülerIn (oder die LehrerIn) geht in einer (von der LehrerIn) vorgegebenen Haltung auf eine zweite SchülerIn zu, wechselt mit dieser den Platz und gibt der zweiten SchülerIn eine Haltung vor, worauf die zweite SchülerIn in dieser Haltung zu einer dritten geht usw.

## *Rollenstabilisierung*

*Diffuses gegenseitiges Zur-Kennntnis-Nehmen:* Wieder gehen alle in ihren Rollen durch den Raum (Sprech- und Gehhaltung, Macke). Wenn sich zwei SchülerInnen begegnen, stellen sie sich gegenseitig mit Namen vor und teilen ausdrucksvoll ihr „Lebensmotto“ mit. Meist entwickeln sich hierbei auch kurze Gespräche.

### **(4) Rollenpräsentation**

(Dauer 15 bis 30 Minuten)

Zu dieser Präsentation ist entweder ein geeignet präpariertes Playback notwendig, oder aber die LehrerIn spielt/singt die Strophen selbst vor.

Alle SchülerInnen sitzen im Halbkreis um einen Mittelpunkt, der als Platz (Marktplatz oder dergleichen) hergerichtet ist. Der Platz ist so markiert, dass deutlich wird: innerhalb des Platzes agieren die SchülerInnen ausschließlich in ihrer Rolle, außerhalb sind sie BeobachterInnen. Es werden nacheinander die Strophen des Liedes vorgespielt. Die Personen, die „ihre“ Strophe erkennen, treten in die Mitte des Raumes in ihrer charakteristischen (Geh-)Haltung. Sie erzählen dort, sobald die Musik aufgehört hat, nacheinander oder in einer Art Reißverschlussverfahren in freien Worten ihre Lebensgeschichte, ihr Schicksal und beenden die Erzählung mit ihrem Lebens-Motto. Der anschließende Abtritt aus der Mitte erfolgt in der Rolle, d.h. der charakteristischen (Geh-)Haltung.

Die Personen, die sich in ihrer Rolle präsentieren, können (wie ein Standbild) befragt und kommentiert werden (siehe unten „Arbeit an Haltungen“).

*Variante:* Nach der 2., 4., 6., 8. und 10. Strophe singen alle BeobachterInnen den Refrain des Liedes.

*Bemerkung:* Das Auf- und Abtreten sollte in einem musikalischen Timing erfolgen. Es sollen keine Pausen entstehen, was von der LehrerIn eine musikalisch einfühlsam-präzise Bedienung des CD-Players (Fernbedienung!) erfordert. Die gesamte Vorführung darf keine technisch bedingten Lücken haben, da bei solchen Lücken die Spannung zusammenbricht. - Falls mehrere SchülerInnen einer einzigen Rolle zugeordnet sind, ergeben sich oft spontane kleine Spielszenen: manchmal ergänzen sich die SchülerInnen, beginnen miteinander zu diskutieren oder aber reden einfach aneinander vorbei.

### **(4a) Arbeit an Haltungen**

(Vertiefung: Dauer 5 bis 15 Minuten)



*Befragung der Rollen-Haltung:* Alle Verfahren der szenischen Arbeit (Hilfs-Ich, Spielleiter-Befragung, siehe Bild) können anlässlich der Vorstellung der Rollen-Haltung(en) eingesetzt werden. So kann die LehrerIn hinter die jeweilige SchülerIn treten und Fragen stellen, die die SchülerIn aus ihrer Rolle heraus beantworten muss. Meist werden hier interessante Rollenaspkte aufgegriffen und verdeutlicht.

*Befragung der Rollen-Haltung durch SchülerInnen:* Auch den zuschauenden SchülerInnen kann Gelegenheit zur Befragung

gegeben werden. Um allzu ausufernde Fragen zu vermeiden, kann die Spielregel eingeführt werden, dass nur zu Auffälligkeiten der Rollen-Haltung gefragt werden darf (zum Beispiel: „Warum hinkst Du?“ oder „Warum schaust Du so traurig drein?“)

**Hilfs-Ich:** Eine Person (LehrerIn oder eine SchülerIn) stellt sich als „Hilfs-Ich“ hinter eine SchülerIn (das „Ich“), die soeben ihre Rollenhaltung eingenommen hat. Das Hilfs-Ich legt eine Hand auf die Schulter des Ich. Das Hilfs-Ich spricht sodann aus, was ihrer Meinung nach das Ich sagen möchte, denkt oder verdrängt. Es kann das Ich auch trösten oder das Motto paraphrasieren.

**(Spielleiter-)Befragung:** Eine Person (LehrerIn oder SchülerIn) stellt sich wie ein Hilfs-Ich hinter die spielende SchülerIn und stellt Fragen zur Haltung etc. Die Fragen beziehen sich dabei ausschließlich auf das Gesagte und Gesehene, nicht auf irgendwelche erfundenen Geschichten.

#### **(4b) Rollenpräsentation mit Singhaltung**

(Dauer 15 bis 30 Minuten)

Hierbei ist es notwendig, dass der Gesang live begleitet wird. Jeder SchülerIn ist via Rollenkarte eine bestimmte Strophe automatisch zugeordnet. Bei der einfachen Rollenpräsentation wurde die Strophen-Melodie eingespielt. Da diese Strophe an Einfachheit nicht zu überbieten ist und zudem einen rezitativischen Gestus hat, kann hier der Weg von einer ordinären „Lied-einstudierung“ hin zur Singhaltung gewählt werden.

*Erarbeitung von Singhaltungen:* An der Tafel steht der Lückentext der Strophe, d.h. der Text

**□ brider sajen mir gewesen, haben mir gehandelt mit □  
einer is fun uns gestorb'n, is geblib'n □**

Die SchülerInnen stehen im Raum beliebig verteilt mit Blick auf die Tafel. Alle singen „ihre Strophe“ gleichzeitig und zunächst „normal“ mehrfach durch, sodann - nach Anweisung der LehrerIn - in vorgegebenen Haltungen: erboast, traurig, a la Pavarotti, wie eine Biene etc.

Dann setzen sich die SchülerInnen in Bewegung, gehen durch den Raum und experimentieren mit einer für ihre Rolle charakteristischen „Singhaltung“. Sie singen durcheinander, nicht mehr gleichzeitig. Die Singhaltungen können sich an die ursprüngliche Strophe anlehnen, jedoch auch davon abweichen. Es kann rezitiert, gesprochen, rhythmisch artikuliert werden.



*Präsentation mit Singhaltungen:* Das Klassenzimmer wird wie bei der einfachen Rollenpräsentation hergerichtet. Wieder gehen SchülerInnen in der richtigen Reihenfolge in die Mitte

des Raumes, stellen sich nur noch mit Name, Alter, Beruf sowie ihrer Singhaltung vor und zeigen (wenn vorhanden) ihre Handelsware. Beim Abtreten singt die Klasse den Refrain.

Da das originale Lied „Tsen brider sajnen mir gewesen“ immer zwei „Briden“ in einem Strophenpaar zusammenfasst, können bei den Rollenpräsentationen auch immer Paare von „Briden“ in die Mitte treten.

*Singhaltungen:* Bei einer Singhaltung kommt es nicht darauf an, eine Melodie richtig zu reproduzieren, sondern

- den Gestus der Musik zu erfassen und ganzheitlich zum Ausdruck zu bringen und
- im Singen eine Haltung analog zu anderen Rollen-Haltungen einzunehmen.

Wenn ein Lied szenisch interpretiert wird, so ergibt sich die Singhaltung aus dem Lied selbst. Bei Liedern mit Refrain können alle zuschauenden SchülerInnen unterstützend mitwirken. Oft genügt auch rhythmisches Sprechen.

Singhaltungen können genau so erarbeitet und präsentiert werden wie alle anderen Haltungen. Das „diffuse“ Präsentieren ist sehr geeignet, die Angst vor dem Singen zu nehmen. Es kann auch verlangt werden, dass alle „ihren“ Gesang leise vor sich hin summen. Selbst lautes Durcheinander Schreien ist wirkungsvoll.

*Musikalisierung der Präsentation mit Singhaltungen:* Bei der Rollenpräsentation mit Singhaltungen sollte in zunehmend starkem Maße auf ein musikalisches Timing hingearbeitet werden, sodass am Ende die Rollenpräsentationen in eine kleine Musiktheatervorführung übergehen. Diese Musikalisierung ist Aufgabe der LehrerIn (SpielleiterIn). Sie achtet zunächst darauf, dass das Signal zum jeweiligen Auftritt so erfolgt, dass keine technisch bedingten Pausen entstehen. Am besten kann dies durch visuelle Zeichengebung (Projektion entsprechender Bilder der Rollenkarten) oder durch akustische Steuerung geschehen. Letztere erfordert eine Gitarre spielende LehrerIn oder aber eine Co-LehrerIn (geeignete SchülerIn), die am Klavier sitzt und entsprechende Begleitpatterns nach LehrerIn-Zeichen spielen kann.

Im Verlauf der Musikalisierung können die gesprochenen Anteile immer mehr zurück genommen und schließlich weggelassen werden. Eine Intensivierung und Fokussierung aller Rollenhaltungen kann in eine pausenlose Präsentation des Liedes münden. Bei einer solchen „Choreographierung“ des ursprünglichen Liedes gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die die SchülerInnen (gegebenenfalls in Zehnergruppen) selbst entwickeln: Wann treten die SchülerInnen auf und ab, wie werden „Oj!“ und/oder der Refrain dramaturgisch platziert, wird bereits beim Auftreten gesungen, wird das Motto noch in den Gesang integriert, kann oder muss eine halbe Strophe instrumental eingefügt werden, um „Spielräume“ zu schaffen?

## **(5) Szenisches Spiel: Interpretationen und Perspektiven**

(Dauer 30-45 Minuten)

*Diskussion und Planung des szenischen Spiels:*

- Wie ist das Sterben gemeint, wenn der letzte Bruder sagt „sterben tu ich jeden Tag, weil zu essen hab ich nicht“?
- Welche Probleme wirft die Rollenpräsentation auf? Welche Fragen sind im Liedtext ungeklärt?
- Lässt sich das, was gemeint ist, in einem szenischen Spiel darstellen, während alle oder Teile der Klasse das Lied singen?

- Wie ist der Kontrast von Strophe und Refrain gemeint? Kann man dies durch eine Inszenierung verdeutlichen? Wie kann dabei das „Oj!“ gesungen und gespielt werden?



Das szenische Spiel orientiert sich an den Ergebnissen der Diskussion (im Plenum oder in Gruppen). Es wird sicherlich mehrere Vorschläge geben. Hier zwei Beispiele aus zwei 5. Klassen:

*Interpretation 1* (linkes Bild): Das „Sterben“ wurde als „Emigration“ interpretiert (= Aussterben der ostjüdischen Dörfer – siehe „Anatevka“!), ein Ozean wurde durch ein blaues Tuch dargestellt, rechts an der Tafel stand „Amerika“. Jeder sterbende Bruder des Liedes wanderte über das blaue Tuch von links (Osteuropa) nach rechts (Amerika) aus. Die „Brüder“ sangen ihre Strophe, bevor sie über den Ozean gingen. Die bereits in den USA Angekommenen empfangen die Einwanderer mit dem Refrain.

Dieser Vorschlag, der ohne Zutun der LehrerIn aus den Reihen der SchülerInnen kam, reflektiert die historische „Perspektive“ der Auswanderung, die die meisten SchülerInnen gut akzeptierten und auch nachvollziehen konnten. Dies ist eine „realistische“ Aneignung.

*Interpretation 2* (rechtes Bild): Alle saßen im Kreis, jeder sterbende Bruder fiel tot um nach vorn. Als alle tot dalagen, wurde das Lied rückwärts (= die Strophen in umgekehrter Reihenfolge) gesungen und die Brüder wurden wieder zum Leben erweckt. Dabei setzten sich die Erweckten wieder auf ihre Stühle. Nur die Lebenden sangen den Refrain. Die Gegenstände neben den Gestorbenen zeigen auf der Abbildung die jeweilige „Handelsware“.

Dieser Vorschlag spiegelt das Bedürfnis der SchülerInnen wider, einen wenn auch nur spielerisch „utopischen“ Ausweg aus der deprimierenden Situation zu finden. Bei dieser Interpretation wird die historische Realität in einem Mini-„Psychodrama“ symbolisch angeeignet.

## **(6) Reflexion, Verarbeitung**

Der beste Ausgangspunkt der Reflexion ist das szenische Spiel der vorigen Arbeitsphase. Doch auch ohne diese Phase kann die Reflexion sowohl im Anschluss an die einfache Rollenpräsentation als auch im Anschluss an die Arbeit an Haltungen oder die Präsentation mit Singhaltungen durchgeführt werden. Die Reflexion findet in Form von „Feedbacks“ statt.

### *Schritt 1: Erfahrungsbezogenes Feedback in der Rolle*

Hier bleiben die SchülerInnen in ihrer Rolle, werden mit ihren jiddischen Namen angesprochen und danach befragt, was sie erlebt, was sie getan haben, als das Geschäft zu Ende ging, wie es beim Auswandern, beim Wiedererweckt-Werden oder beim Vorsingen war etc. Vage Fragen wie zum Beispiel „Wie hast Du Dich als Milchmann gefühlt?“ werden vermieden und durch konkrete Fragen, die sich auf das, was der „Milchmann“ bei seiner Rollenpräsentation erzählt oder später im szenischen Spiel erlebt hat, ersetzt. Zum Beispiel: „Ich habe gesehen, dass Du nach New York ausgewandert bist. Hast Du dort wieder Milch verkaufen können?“ und dann je nach der Antwort „Wie fühlst Du Dich heute in der Großstadt...?“

### *Schritt 2: Erfahrungsbezogenes Feedback außerhalb der Rolle*

In einem kleinen Ritual kann der Abschied von der Rolle stattfinden: alle SchülerInnen nehmen ihre Handelsware und werfen sie - nacheinander oder mit einem gemeinsamen Schrei „Oj!“ gleichzeitig - auf einen Haufen in die Mitte des Sitzkreises. Danach legen sie ihre Verkleidung ab.

Die geeignete Form, außerhalb der Rolle Erfahrungen mitzuteilen, ist das Blitzlicht. Hierbei werden alle SchülerInnen gezwungen, reihum einen ganz kurzen Satz als Antwort auf eine Frage oder Aufgabe zu formulieren. Verboten ist es, dass dieser Satz kommentiert wird. Die Einhaltung dieser Regel ist ebenso wichtig wie schwierig. Die LehrerIn hat sich nicht nur selbst jeglichen Kommentars zu enthalten, sondern auch SchülerInnen, die kommentieren wollen, zu stoppen.

Fragen oder Aufgaben für ein Blitzlicht können sein: Was fiel Dir besonders schwer? Nenne eine Situation, die Du besonders gut fandest?



Zu den Bildern: Das „Gruppenfoto“ nach einem anstrengenden Spiel zeugt vom Spaß-Faktor. Szenische Interpretation macht aber auch nachdenklich, wie die Gesichter bei der Reflexion des Schicksals der Ostjuden zeigen.

### Schritt 3: Inhaltsbezogenes Feedback

Zum inhaltsbezogenen Feedback gibt die LehrerIn einen inhaltlich Impuls durch Sachinformation. Hierbei kann, je nach den bisher von den SchülerInnen „phantasierten“ szenischen Darstellungen korrigierendes oder ergänzendes Informationsmaterial vorgetragen werden. Die szenische Darstellung des Liedes durch die Schüler kann jetzt auch mit (musikalischen) Interpretationen des Liedes durch Peter Rohland konfrontiert werden: Diese Interpretation des Liedes unterscheidet sich erheblich von der Fassung, die bei der szenischen Interpretation als Playback gedient hat (Zupfgeigenhansel, 1979). Wie wird jeweils die „bittere Ironie“ des Textes von Rohland ausgedeutet? Wie wird „Oj!“ interpretiert? Wie wird der Kontrast Strophe-Refrain gestaltet?

Nach hinreichender Vor-Information über die besonderen Entstehungs- und Aufführungsbedingungen kann auch die Sachsenhausener Fassung von Alexander Kulisiewicz vorgeführt werden. Insgesamt stehen sich mit diesen drei Fassungen drei Vorführsituationen, drei Intentionen und drei Funktionen von Musik einander gegenüber:

Rohland	Chansongesang	Wenig Interpretation. Der Hörer soll verunsichert werden. Der Hörer soll selbst nachdenken!
Zupfgeigenhansel	Politisches Lied	Viel Interpretation. Die politische Botschaft soll auch wirklich verstanden werden. Die Hörer brauchen nicht nachzudenken.
Kulisiewicz	Historisches Dokumentarlied	Radikale Neufassung. Der Konzertauftritt ist wie ein „Mahnmal“. Da findet eine „authentische Begegnung“ mit dem KZ Sachsenhausen Jahrzehnte später statt.

Wie kann das Lied heute aufgeführt werden? Die Beantwortung der Frage hängt von der Situation ab, in der das Lied aufgeführt wird, von der Funktion dieser Situation und von der Intention der Singenden. Es kann diskutiert werden, ob und wie eine „Modernisierung“ möglich ist: zum alten Text oder zu einem neuen Text?

*Methodische Bemerkung:* Das inhaltsbezogene Feedback kann Ausgangspunkt weiter gehender szenischer Interpretationen sein, bei denen die SchülerInnen in Kleingruppen Standbilder zu den unterschiedlichen musikalischen Interpretationen erarbeiten. Dies Verfahren ist anhand des jiddischen Liedes „Schpil’sche mir a lidele in jiddisch“ an anderer Stelle ausführlicher besprochen worden<sup>24</sup>.

## (7) Weiterführung

### *Historische Perspektive: Flucht und Auswandern*

Die Frage, welche „Lösung“ die Flucht und Auswanderung darstellt, kann weiter vertieft werden. Zu dieser Thematik liegen Filme, Musicals, Geschichten, Berichte und Fotos vor. Das Musical „Anatevka“ ist diesbezüglich am bekanntesten und auch mehrfach in der musikdidaktischen Literatur thematisiert worden. Einschlägig ist auch der Nostalgie-Film „Yidl mitn Fidel“ aus dem Jahre 1936 von Green. Dieser in Polen an original Plätzen gedrehte Film sollte den in den USA lebenden Juden die „heile Welt“ Osteuropas vorführen. Dass der Film

<sup>24</sup> Wolfgang Martin Stroh: Klezmermusik. In: Interkulturelle Musikerziehung. Musikpraxis in der Schule Band 7. Hg. von Matthias Kruse. Bosse-Verlag Kassel 2003.



nicht nur im Titel, sondern auch als Kernmelodie den Refrain von „Tsen Brider“ verwendet, ist eine interessante „Fußnote“ zur Dialektik von Freud und Leid im jiddischen Lied und Film.

*Historische Perspektive: Integration („Emanzipation“)*

Wie in „Anatevka“, so wurde auch unter der jüdischen Bevölkerung Osteuropas die Frage der „Integration“ heiß diskutiert. Die in Deutschland lebenden Juden galten als Vorbild der „emanzipierten“ Juden, für die im Rahmen von Religionsfreiheit Jüdisch-Sein nur noch eine Angelegenheit der Religion gewesen war. Die beiden großen Gegenbewegungen der Emanzipations- bzw. Integrations-Idee waren der Zionismus (Schaffung eines jüdischen Lebensraumes ohne Integration) und die massive Auswanderungsbewegung.

Die Diskussion um die Integrations-Idee ist bis heute aktuell. Zunächst hat ja der Holocaust die Idee einer Integration bitter bestraft. Die Nazis fragten nicht nach Religion oder Grad der Integration in die herrschende Kultur, nicht nach Verdienstkreuzen im Ersten Weltkrieg oder internationalen wissenschaftlichen oder kulturellen Erfolgen im Namen des deutschen Vaterlandes. Sodann hat diese Art Bestrafung die Zionisten bestätigt und zur Gründung des Staates Israel in Palästina geführt. Inzwischen hat sich die Ideologie der Nicht-Integration zu einem Pulverfass und einer völkerrechtlichen Katastrophe im Lande Palästina entwickelt.

Das Revival von Klezmermusik in den 70er Jahren ist vor diesem komplizierten Hintergrund zu sehen. Das Revival war zunächst eine Art „Studenten-“ und „Jugendbewegung“, durch die sich Jugendliche in den USA eine neue jüdische Identität schaffen wollten, ohne auf die dogmatische jüdische Religion oder die aggressive israelische Politik (des Sechstagekrieges) Bezug nehmen zu müssen. Gefunden haben diese Jugendlichen „ihr“ Identifikationsmuster in der veralteten Sprache des Jiddischen und in der weltlichen Instrumentalmusik der Ostjuden, der Klezmermusik, sowie einigen amerikanischen Jazzmusikern, die der osteuropäischen Klezmer-Tradition verpflichtet waren.

*Aktuelle (Schüler-)Perspektive: das Lied erarbeiten (Stichwort „Rap“)*

Nicht unerwähnt soll bleiben, dass in der Zeit der Erprobung der vorliegenden Bausteine (1999-2003) es im schülerorientierten Musikunterricht kaum ohne einen Rap nicht abgehen durfte. So haben zwei Musikstudenten auch ein professionelles Playback zu einer Rap-Version der „Tsen Brider“ erstellt (siehe CD(-ROM), Bestellschein letzte Seite). Die inhaltlichen Querverbindungen sind klar: Rap-Gesang ist die heute adäquate Form, um einer wirklich sehr beschissenen Lage musikalisch Ausdruck zu verleihen. Logo, also würden die „Tsen Brider“ heute mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit Rapper sein.

Es gehört zu einer Maxime der szenischen Interpretation, dass aufgrund einer „authentischen“ alten Musik ein gewisser V-Effekt eintritt, der den notwendigen Rollenschutz gewährt. Musikalische (oder szenische) Aktualisierungen sind daher nicht durch äußere „Tricks“ herbeizuführen, sondern sollen im Schutze der „fremden“ Rolle stattfinden. Insofern widerspricht eine Rap-Version der „Tsen Brider“ den Grundregeln der szenischen Interpretation. Als „Weiterführung“ jedoch sind derartige Initiativen sehr geeignet. Hier geht es ja um Transferleistungen und explizite Weiterentwicklungen, Erarbeitung von Perspektiven und - wie im Falle des Rap - um Aktualisierungen. Daher ist auch nicht verwunderlich, dass die SchülerInnen oft sogar noch in ihrer osteuropäischen Verkleidung die Rolle eines Rappers einnahmen. Anlässlich eines Projekttages von 12. Klassen haben zwei Schülerinnen einen recht reflektierten Text auf den „Tsen Brider“-Rap gedichtet und vorgetragen.

## „Tsen brider sajnen mir gewesen“ - Schülermaterialien

### Rollenkarten



**Slomil (46)**, Bierfahrer in Wilna.

Du hattest ein Pferd und einen Wagen... das Futter war knapp und in einem kalten Winter erfror Dein Pferd. Du musstest den Wagen verkaufen und das Bier-Geschäft aufgeben... Deine Kinder fragen immer wieder, warum der Pferdestall leer ist.

Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!



**Nathan (30)**, offiziell arbeitslos

Gelegenheitsarbeiten beim Handel mit Knochen für die Leimfabrik in Lodz. Du bist unverheiratet, obgleich Dir junge Frauen schöne Augen machen. Doch, wenn sie erfahren, wovon Du lebst, dann wird's aussichtslos... Unlängst hat die Schlachtereidicht gemacht, von der Du die Abfall-, „bejner“ bezogen hast.

Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!



**Mischa Zelig (45)** aus Slonim, Frachthändler in Krakau

Früher hast Du auch große Frachtstücke vom Bahnhof abgeholt und ausgetragen, heute bist Du froh, wenn's zu Paketen reicht. Aus festen Handelsbeziehungen ist ein Kleinhandel mit Juden, die Straßenverkauf betreiben, geworden. Was sollen da Deine hungrige Mutter und die zwei Geschwister sagen, die Dir früher oft helfen mussten, als es viel zu tun gab, und die jetzt zu Hause sitzen?

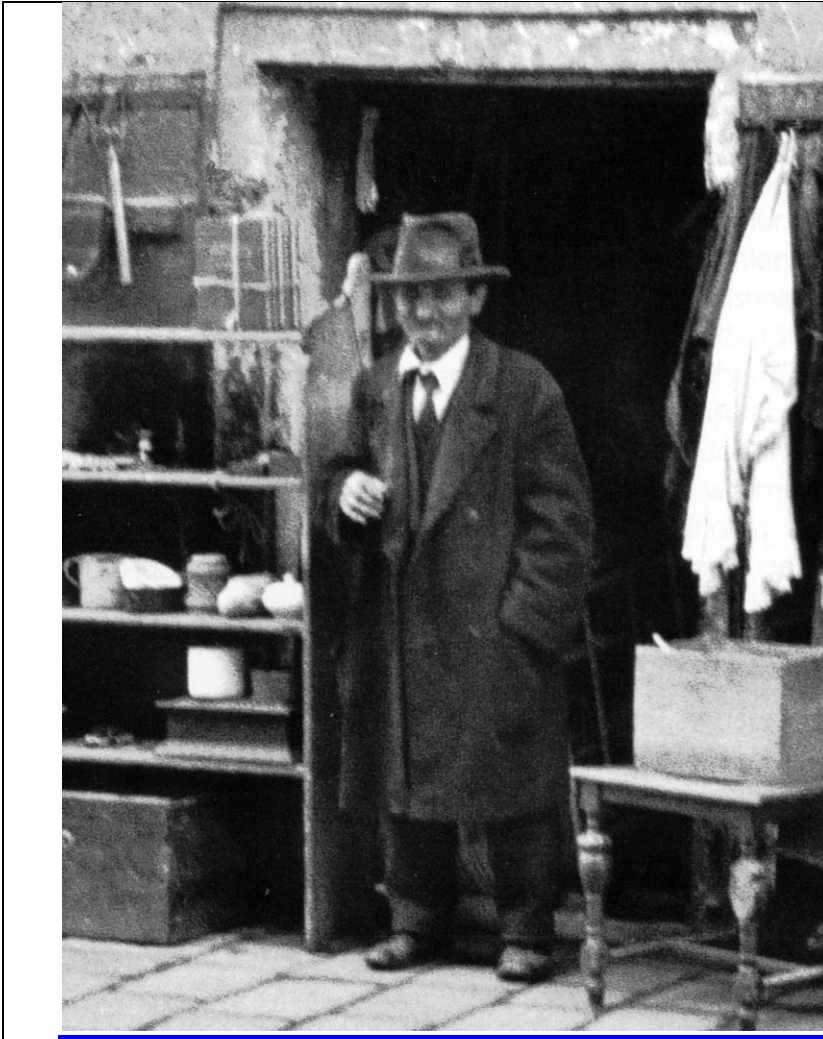
Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!



**Dowid (55)** aus Lemberg, Metallwarenhändler.

Das beste Geschäft hast Du mit Blei gemacht. Inzwischen verwenden immer weniger Menschen Blei zur Verkleidung, Abdichtung und so weiter. Das ist zu teuer für die Meisten! So ging auch bei Dir der Handel zurück. Du hast es mit vielen anderen Waren versucht, doch da fehlten Dir die Beziehungen.

Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!



**Mojsche (70)** aus  
Slonim, Stoffhändler

Das Leinen-Geschäft war noch das Beste. Die Leute nähten sich viele Kleider selbst. Heute werden vor allem alte Kleider ausgebessert, Leinenstoffe sind nicht mehr gefragt. Vor allem die gute Qualität, von deren Verkauf sich leben ließ. So versuchst Du es eben auch mit alten Kleidern. Nicht mal zum Heizen reicht es im Winter - und das bei Deinem Rheumatismus und ständigen Husten!

Schmerel mit'n fidele, Tewje  
mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n  
mit'n gas!



**Shimele (39)** eigentlich aus Mukachevo, jedoch fast immer unterwegs

... leider auch im Winter. Unterwegs mit feinen Strumpfwaren, die Du in Deinen Koffern herumträgtst, von Mukachevo nach Krakau und von dort nach Warschau. Durch das Tragen wird die Ware auch nicht wertvoller. Und immer mehr sind Kleinhändler wie Du durch Großhändler, die mit Autos unterwegs sind, verdrängt worden. Zum Glück hast Du keine Familie, die abends, wenn Du hungrig bist, fragt „Was gibt's heute zu essen?“

Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!



**Abraham (60)** aus Tarnopol, Rübenhändler

Der Rübenhandel war ein schweres Geschäft, eigentlich warst Du eher ein Schlepptier für schwere Säcke als Handelstreibender. Und dann machte Dein Rücken nicht mehr mit und aus war's! Anfangs hast Du versucht, Deine Kinder einzuspannen, aber das ging auch nicht gut, und inzwischen sind die längst fort aus der Kleinstadt Tarnopol.

Schmerel mit'n fidele,  
Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n  
mit'n gas!

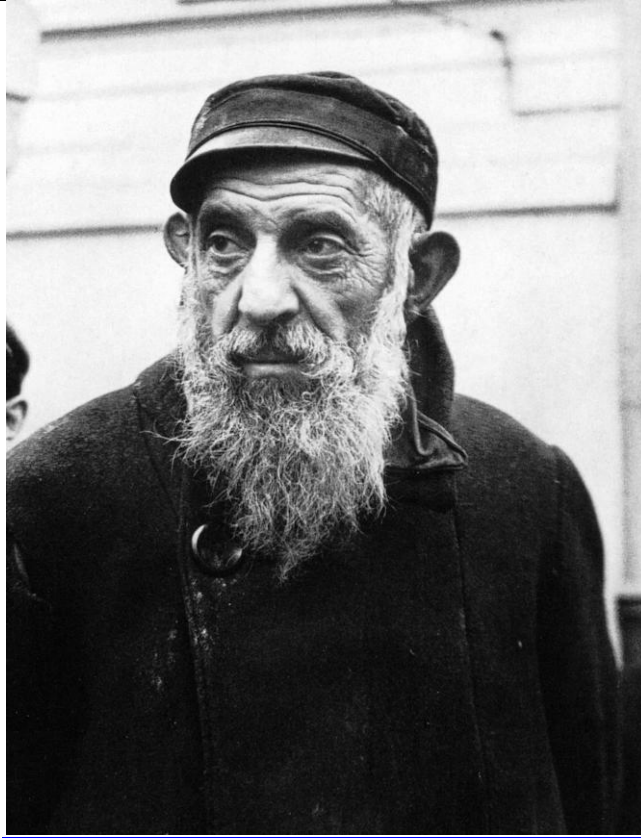


**Jisroel (34)** aus  
Kisinev, Heuhändler

Mit 12 Jahren hast Du angefangen, Heu aufzusammeln und aufzukaufen und dann beim Viehmarkt in Kisinev zu verkaufen. Nach Deiner Heirat reichte der Handel aus, weil Deine Frau mit Strickwaren zuverdienen konnte. Doch heute kann handgemachte Ware mit Fabrikware nicht mehr konkurrieren. Und seit Ihr eine Tochter habt, ist es mit dem Heuhandel sinnlos geworden.

Schmerel mit'n fidele,  
Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n  
mit'n gas!





**Itsik (51)** aus Warschau, Bäcker

Ja, Du hast Bäcker gelernt, genauer gesagt „Feinbäcker“, Konditor. Doch die Leute haben zu wenig Geld, um feine Backwaren zu kaufen, sie sind froh, wenn es für ein Stück Brot reicht. Du musstest Deine Backstube verkaufen und hast begonnen, mit Backwaren zu handeln. Dass das nicht zum Leben reicht, merkte Deine alte, kranke Mutter bald an den Furchen auf Deiner Stirn und Du am Knurren im Magen...

Schmerel mit'n fidele,  
Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n  
mit'n gas!



**Tewje (63)** aus Brody,  
genannt der Lichtmann,

weil Du mit Lampenöl  
Handel treibst,  
besser gesagt: getrieben  
hast, denn jetzt haben alle  
elektrisches Licht oder gar  
keines. Daher sind auch  
bei Dir die Lichter ausge-  
gangen. Ein dicker Mantel  
gegen die Kälte ist noch  
geblieben, doch die feh-  
lende Kohle zum Heizen  
Deines Zimmers kann er  
auch nicht ersetzen. So  
frierst Du und Dein  
schmerzhafter Husten wird  
nicht mal mehr zum Früh-  
jahr hin besser.

Schmerel mit'n fidele, Tewje  
mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n  
mit'n gas

## „Tsen Brider sajnen mir gewesen“

□ bri-der saj-nen mir ge-we-sen hob'n mir gehandelt mit□, ejner is von uns gestorb'n, is geblib'n □

Oj! Schmerle mit dem fi- de-le Tew-je mit dem bas, schpil'sche mir a li-----de - le

oi-fn mit-n gas. Oj oj oj oj oj, oj oj oj oj oj! schpil'sche mir a li-----de - le

oi-fn mit-n gas.

Die Handelswaren:

tсен (10)	lajn (Leinen)
najn (9)	fracht (Frachtgut)
acht (8)	ribn (Rüben)
sibn (7)	gebeks (Gebäck)
seks (6)	schtrimpf (Strümpfe)
finf (5)	bir (Bier)
fir (4)	hej (Heu)
draj (3)	blaj (Blei)
zwej (2)	bejner (Knochen)
ejn (1)	licht (Licht)

Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas,  
schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!

Der letzte Bruder singt:

Ejn bruder bin ich mir gewesen,  
hob ich mir gehandelt mit licht,  
schterb'n tu ich jeden tog,  
wajl zu esn hob ich nit.