

Materialien zur Holocaustpädagogik 2003

zu einer PowerPoint-Präsentation

Klezmermusik in Deutschland - Musikpraxis oder Politische Bildung?

Den vielfältigen Argumenten, warum und wozu Musikunterricht nach PISA gut ist, möchte ich im folgenden ein weiteres hinzufügen: Musikunterricht kann unter *bestimmten* Bedingungen einen genuinen Beitrag zur politischen Bildung leisten. Am Beispiel von Klezmermusik möchte ich zeigen, unter welchen Bedingungen dies der Fall ist und dass sich Musikpraxis und politische Bildung nicht ausschließen..

Die deutsche Klezmerszene

Klezmermusik, ursprünglich die Bezeichnung für die weltliche Instrumentalmusik der europäischen Ostjuden, gibt es seit den 90er Jahren in Deutschland in vielerlei Verpackung:

Da gibt es die *Authentiker* (die "Folkloristen" oder musikalischen "Ethnologen"), die uns Musik so präsentieren möchten, wie sie "wirklich" vor 100 oder 150 Jahren im osteuropäischen Shtetl erklungen ist. Die Authentiker sind ernsthafte Leute, ignorieren oder bekämpfen alle Entwicklungen, die Klezmermusik seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchlaufen hat, und schreiben hervorragende Kommentare auf ihren CD's. Die authentischsten der Authentiker schreiben Klezmer mit einem runden "s", weil das "z" der Amerikanisierung des Jiddischen entstammt.

Dann gibt es die *Klezmatiker*, die mit einem US-typischen Bigband-Arrangement jiddische Melodien schmissig-witzig spielen und sich auf das Klezmer-Revival der 1970er Jahre und den Jewish Swing der 30er bis 40er Jahre berufen können. Sie bereisen die jüdischen Festivals Deutschlands, wirken undogmatisch und scheinen die Tradition des jüdischen Theater- und Kabarettwesens neu zu beleben. Sie sind weitgehend dafür verantwortlich zu machen, dass das ureigenste Klezmerinstrument, die Geige, durch Klarinette verdrängt worden ist.

Drittens gibt es die introvertierten Anhänger des Klarinettenklanges *Giora Feidmans*, der nicht nur in teuren Konzerten und bei Bundestagsfeiern, sondern auch im "Lied der Stille", den "Comedian Harmonists" oder in "Schindlers Liste" wirksam ist. Giora Feidman hat tiefer gehend als die US-Bands die deutsche Variante des Klezmer-Revivals in Gang gesetzt. Durch sein Workshop-Treiben hat er zahlreiche aktive Schülerinnen und Schüler gefunden, die inzwischen die deutsche Szene vorantreiben. Für Feidman ist jede Musik, die "aus dem Herzen kommt", Klezmer - ein Standpunkt, der die Authentiker bewusst provozieren soll.

Und viertens gibt es - speziell in Deutschland - zahlreiche Musikgruppen aus *der Liedermacher- und politischen Folkszene*, die oft schon seit 20 oder 30 Jahren jiddische Lieder aufführen und sich neuerdings tunlichst "Klezmermusiker" nennen. Diese Gruppen haben ihr Liedrepertoire durch originäre Klezmermusikstücke (die ja eigentlich rein

instrumental sind) bereichert. Sie erinnern aber immer noch daran, dass auch das US-Revival von Mitgliedern der amerikanischen Folkszene angestoßen und durchaus politisch motiviert war.

Nicht nur für die zuletzt genannte postpolitische, sondern für alle Klezmer-Varianten gilt im Grunde, was Henry Sapoznik, Vater des amerikanischen "KlezKamps" 1999 schrieb:

Der Impetus, die jiddische Kultur [durch Klezmermusik] wieder zu erneuern, ist inzwischen eindeutig nicht konform mit dem Mainstream der "jüdischen Gemeinschaft", die beabsichtigt, ständig neue, unbelebte Holocaust-Denkmäler zu errichten anstatt – was die Klezmer-Szene tut – die Kultur, die der Holocaust fast vernichtet hätte, wieder aufleben zu lassen.

Diese Einschätzung erklärt auch, dass die aktuelle deutsche Klezmer-Welle wenig mit den bisherigen Verbindungen zwischen Deutschland und Israel oder mit der zahlenmäßig verschwindend kleinen deutschen jüdischen Gemeinde zu tun hat. Die Schalom-Gesänge und israelischen Reigentänze, die in fast allen Schulbüchern zu finden sind, sind keine Klezmermusik. Und sowohl die offizielle Musikpolitik des Staates Israel als auch die musikalischen Gewohnheiten der jüdischen Gemeinde in Deutschland distanzieren sich vorsichtig vom Klezmer-Boom, nicht zuletzt deshalb, weil hier Nicht-Juden und Ungläubige Freude und Spaß an jüdischer Musik haben und diese sogar öffentlich ausüben.

Klezmermusik und "Holocaust-Pädagogik"

Wer heute Klezmermusik in Deutschland hört oder spielt, sieht sich der Frage ausgesetzt, warum er dies tut. (Ich spreche aus Erfahrung!) "Irgendwie" haftet an Klezmermusik immer noch ein Rest deutscher Vergangenheit - und zwar genau so, wie es Sapoznik im oben angeführten Zitat ausgedrückt hat. Klezmermusik "einfach so" zu praktizieren, das geht in Deutschland (noch) nicht. Nicht nur auf dem Tonträger- und Konzert-Markt, sondern auch in allen bisher erschienenen Unterrichtsmaterialien zu Klezmermusik wird daher die jeweilige Praxis politisch legitimiert. Klezmermusik wird mehr oder minder deutlich in einen Diskussionszusammenhang gestellt, der mit "Holocaust-Pädagogik" (vom amerikanischen "holocaust education") bezeichnet wird.

Was heißt das? Holocaust-Pädagogik in Deutschland ist das Endglied einer 30-jährigen Diskussion, die durch vier Etappen charakterisiert ist.

(1) *"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 berüchtigte "Schlusstrich" gezogen werden. Heute wenden sich Initiativen und pädagogische Konzepte mit der Bezeichnung "Gegen das Vergessen!" gegen solche Tendenzen, die allerdings nicht mehr die zentralen politischen Probleme Deutschlands berühren.

(2) *"Betroffenheitspädagogik"*. Ausgehend von drei Thesen, die Theodor W. Adorno 1959/1966 formuliert hatte, 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", sondern eine deutsche Daueraufgabe ist, er hat auch erkannt, 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 anderem 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).

(3) "*Erinnerungsarbeit*". Im Dunstkreis der Betroffenheits-Strategie standen einige politische Sänger in der (alten) BRD, allen voran Alexander Kulesiewitsch, 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 der Steven-Spielberg-Stiftung 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 dienten. 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.

Holocaust-Pädagogik und interkulturelle Musikerziehung

Für den Musikunterricht werden im Zuge des deutschen Klezmer-Booms derzeit Materialien vorgelegt, die den eben berichteten aktuellen Diskussionsstand der Holocaust-Pädagogik nicht zur Kenntnis genommen haben. Das neueste für die Unterrichtspraxis verfasste Buch zu "Jüdischen Musiktraditionen" befindet sich auf dem Niveau der *Betroffenheitspädagogik*. Musik wird zielsicher eingesetzt, um jene Betroffenheit zu erzeugen, die bei Schülerinnen und Schülern die bereits erwähnten "Trotz-Reaktionen" hervorrufen kann.

Alle übrigen Unterrichtsmaterialien zum Thema Klezmermusik oder "Musik und Judentum" oder "Musik und Holocaust" stellen Sachinformation zum Inhalt der Musik (z.B. zu Schönbergs "Überlebenden aus Warschau" oder zum Lied "Dos Kelbl") neben die immanente Behandlung der Musik (Analyse, Hören, Musizieren/Singen/Tanzen). Dies ist sub specie Holocaust-Pädagogik das Niveau *vor Adornos "Dialektik der Aufklärung"* und "Erziehung nach Auschwitz". Die musikimmanenten Aktivitäten täuschen darüber hinweg, dass dieser Ansatz nicht handlungsrelevant ist. Die Schülerinnen und Schüler "handeln" (= musizieren) im Unterricht, erwerben dabei aber keine gesellschaftliche Handlungskompetenz, weil die Sachinformation nicht mit den musikalischen Handlungen verknüpft ist.

In einer 2003 bei Bosse erschienenen Publikation habe ich Klezmermusik in den Zusammenhang von interkultureller Musikerziehung gebracht und dies wie folgt begründet:

(1) *Klezmermusik ist genuine und Jahrhunderte alte Fusions-Musik*. Interkulturelle Musikerziehung setzt für gewöhnlich Fremdes und Bekanntes pädagogisch absichtsvoll zueinander in Beziehung. Die Begegnung der Kulturen wird didaktisch inszeniert und nimmt allenfalls in Schülerproduktionen musikalische Gestalt an. Im schlimmsten Fall derart, dass SchülerInnen fremde Musik unbeholfen oder "falsch" nachahmen. Im besten Fall derart, dass eine überzeugende "Fusion" von Stilen und Umgangsweisen mit Musik entsteht. Warum also nicht gleich musikalische Fusionen als Ausgangspunkt des Unterrichts nehmen? Warum nicht die Musik der Welt befragen, wo und wie MusikerInnen und Musiker Fremdes musikalisch mit dem Eigenen verbunden und überzeugend dargestellt haben? Indessen: Fusions-Musik, die gut im Ohr liegt, gibt es zur Genüge - man denke an Ethnopop, Raï, Türkrap, Indi-Pop oder Afrorock. Warum also ausgerechnet Klezmermusik?

(2) *Pragmatische Gründe sprechen für Klezmermusik in der Schule*. Klezmermusik ist allen klassisch ausgebildeten MusiklehrerInnen relativ leicht zugänglich. Vor allem ist die Improvisation der Klezmermusik nicht so kompliziert wie die des Jazz. Die Hürde der authentischen Artikulation ist bei Jazz und Klezmer allerdings gleichermaßen hoch, aber kein Grund zur Verzweiflung. Die orientalisch klingenden Modi der Klezmermusik sind gut auf die schwarzen und weißen Klaviertasten projizierbar und enthalten keine (arabischen) Mikrointervalle. Die Rhythmik erinnert zwar an Balkan, ist jedoch begradigt und meidet alle Siebener, Neuner oder anderen Schwierigkeiten. Die Kultur, der Klezmermusik entstammt, ist die des Jiddischen und liegt dem Deutschen nahe, da sie aus dem Althochdeutschen hervorgegangen ist. Kurzum, alles, was Klezmermusik ausmacht, ist zwar ein bißchen ungewöhnlich und fremdartig, aber immer noch leicht nachvollziehbar und reproduzierbar.

(3) Klezmermusik ist geeignet für *antirassistische interkulturelle Musikerziehung*. Das Klezmer-Phänomen umkreist Deutschland seit den mittelalterlichen Pogromen wie in einem historischen magischen Zirkel. Immer wieder wurden die Wanderbewegungen der Juden und Klezmerim durch Anti-Semitismus erzwungen. Und wenn sich derzeit der Kreis wieder zu schließen scheint, in Deutschland Klezmer-Bands Erfolge verzeichnen und deutsche MusikerInnen sich als "Klezmer" bezeichnen, so haftet diesem Gesamtprozess eine wiedergutmachende Geste nach vielen Jahrhunderten der Abwehr und Diskriminierung an.

Für alle, die keine Juden sind, kann das Auflebenlassen jiddischer Kultur eine neue Art Wiedergutmachung sein, eine Art, die sich weniger an Andere, an den Staat Israel, an "die Juden" oder eine örtliche jüdische Gemeinde, sondern vielmehr an einen selbst, an den eigenen Gefühlshaushalt richtet. Ein Unterricht mit Klezmermusik verliert den Holocaust nicht aus dem Auge, wenn er jene Kultur Ernst nimmt, die die Deutschen in einer wahnhaften Aggressivität glaubten ausrotten zu können. Er lässt aber vor allem erfahren, dass dieser Ausrottungsversuch nicht gelungen ist und dass nun aus den USA jene Kultur in aufregend neuer, schöner und vitaler Form zu uns zurückkommt.

(4) *Klezmermusik befindet sich als Fusion definitionsgemäß auf einer "Schnittstelle"* im Sinne des didaktischen Konzepts, das Irmgard Merkt entwickelt hat. Hiernach setzt interkulturelle Musikerziehung mit musikpraktischen Erlebnissen auf einer Schnittstelle an und versucht diese zu interkulturellen Erfahrungen dadurch zu verarbeiten, dass die Erlebnisse auf der Schnittstelle "Gesprächsanlass" über kulturelle Besonderheiten und Differenzen bieten.

Der Schnittstellenansatz interkultureller Musikerziehung läuft Gefahr, verkürzt ausgeführt zu werden. Er erschöpft sich oft im gemeinsamen Musizieren fremdartiger Musik. Der Schritt von der Schnittstelle zur "Diskussion der Differenz" wird gemieden. Denn auf der Schnittstelle selbst findet lustvolles Spielen und eine Identifikation mit Fremdartigem statt. Die anschließende Diskussion ist theoretisch, frustrierend und des-illusionierend. Das freudvolle Musiziererlebnis wird mit Fakten, Bildern, Berichten und Liedtexten über die trostlose Armut der Ostjuden, die Perspektivlosigkeit der US-Migranten und die politische Verfolgung der Verbliebenen "zudeckt". Die Gefahr, dass erlebnis- und nicht erfahrungsorientiertes Musizieren Klischees von fremden Kulturen reproduziert und jeden Ansatz für interkulturelles Verstehen verstellt, ist groß.

Klezmermusik und politische Bildung

Seit 1998 erprobe ich systematisch einen didaktischen Ansatz für Klezmermusik, der sowohl den aktuellen Diskussionsstand um Holocaust-Pädagogik weiter entwickelt, als auch meine Kritik am Schnittstellenansatz produktiv umsetzt. 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 Anti-Semitismus sowie Konfliktlösung mit Mitteln der Gewalt statt der friedlichen Konsensfindung - aus derart historischem Verständnis heraus produktiv und "handlungsrelevant" angegangen werden können. Die pädagogischen Kategorien dieses Ansatzes lauten:

(1) *Empathie statt Betroffenheit.* Empathie bedeutet einführendes Verstehen ohne jedoch das Handeln des Anderen übernehmen oder gut heißen zu müssen. Ein Pädagoge "versteht" beispielsweise aggressive Impulse eines Schülers, er "versteht" 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.

(2) *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.

(3) *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.

(4) *Produktive Auseinandersetzung mit Zeitzeugen, Spuren, Denkmälern (also auch mit Klezmermusik)*. 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). 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" vorgeführt.

(5) *Praktizierte Demokratie und Toleranz im Lernprozess*. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass (1) der Holocaust keiner "besonderen Pädagogik" bedarf, sondern in einem "guten Unterricht" optimal aufgehoben ist und (2) die Ziele der Holocaust-Pädagogik in den allgemeineren Zielen von Demokratiekompetenz und Toleranzfähigkeit aufzugehen haben. Speziell zur Bekämpfung von Rechtsextremismus ist eine Holocaust-Pädagogik auf verlassenem Posten, wenn sie nicht in einen größeren Rahmen gestellt wird. 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.

Das hieraus folgende musikdidaktische Konzept ist der Ansatz der szenischen Interpretation von Musik im Rahmen der Ziele interkultureller Musikerziehung. Dies Konzept führt

einerseits die musikpraktische Unterrichtstätigkeit und die theoretische Reflexion in einem einheitlichen, von den Schülerinnen und Schülern als lustvoll erlebten Prozess zusammen, sie setzt

andererseits die aktuellen Kategorien "Empathie",
"Einfühlung", "im Schutz der Rolle", "Produktorientierung" und
"Demokratie/Toleranz" (in der Form)

konkret um. Die methodologische Kernidee ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler in fremde Personen einfühlen, im Schutze der fremden Rolle agieren, ihre eigenen Ideen und Vorstellungen dabei veröffentlichen, die Funktion und Wirkung von Musik erleben sowie komplexere theoretische Reflexionen als Lösungsstrategien von handlungsrelevanten Aufgaben selbst produzieren.

Demonstration des Konzept anhand von vier Unterrichtsbeispielen

(1) Chagallbilder nachstellen



"Klezmer" wird sehr konkret als "Haltung" erfahren. Dazu werden Geiger-Bilder von Marc Chagall von Schülerinnen und Schülern in sog. Standbildern nachgestellt. Dabei fühlen sich

die Schülerinnen und Schüler über Körperhaltung in fremde Personen ein. Die merkwürdige Spielhaltung der Chagall-Geiger ist für Klezmer- und Folklore-Musiker charakteristisch. Erst wenn die Geige nicht mehr fest unterm Kinn wie beim "klassischen" Virtuosen verankert, sondern auf die Zuhörer gerichtet ist, kann eine aktive Interaktion Musiker-Publikum stattfinden. - Bei derartigen Haltungsübungen wird gelernt, dass fremde und als "komisch" empfundene Körperhaltungen Lebensrealität zum Ausdruck bringen und einen Sinn haben.

(2) Haltungen zu unterschiedlicher Musik

Musik selbst hat eine "Haltung". Das Lied "Schpil'sche mir a lidele" gibt es in sehr vielen Interpretationen, die unterschiedlichen Haltungen entsprechen. Die in der Chagall-Übung erarbeiteten Körperhaltungen werden anhand der unterschiedlichen Musikaufnahmen "überprüft": welche Haltung passt zu welcher Musik? Diese "Überprüfung" führt auf direktem Wege zum Inhalt und Ausdrucksgehalt des Liedes: der Klezmermusiker als Nothelfer, als Aufmunterer, als Symbol eines anderen Daseins, als Schlichter, ja als Friedensstifter. Der Liedtext führt, ohne dies explizit zu benennen, auf die etymologische Bedeutung von Klezmer zurück.

1. Schpil'sche mir a lidele in jiddisch

Derwekn sol es frajd un nischt kejn chidesch

As ale menschn, grojs un klejn, soln es farschstejn.

Fun mojl zu mojl dos lidele sol gejn.

(Refrain:) Schpil, schpil, Kles(e)merle schpil,

Wejst doch wos ich mejn un wos ich wil.

Schpil, schpil, a lidele far mir.

Schpil a nigndl mit harts und mit gefil!

2. A lidele on siftsn un on trejn,

Schpil asoj as ale soln hern,

As ale soln sen, ich leb und singen ken,

Schejner noch un besser wi gewen.

Refrain

3. Schpil'sche mir a lidl wegn scholem,

Sol schojn sajn scholem und nischt kejn cholem,

As ale felker grojs und klejn soln take sich farschtejn,

On krign un on milchomes sich bagejn.

Refrain

4. Lomir singen's lidele zusammen,

Wi gute frajnd, wi kinder fun ejn mamen,

Majn einziger farlang, 's sol klingen fraj und frank,

Un alemans gesang ojch majn gesang.

Refrain

Text und Schreibweise bis auf erste Zeile nach

Jaldati/Rebling 1985 (S. 228).

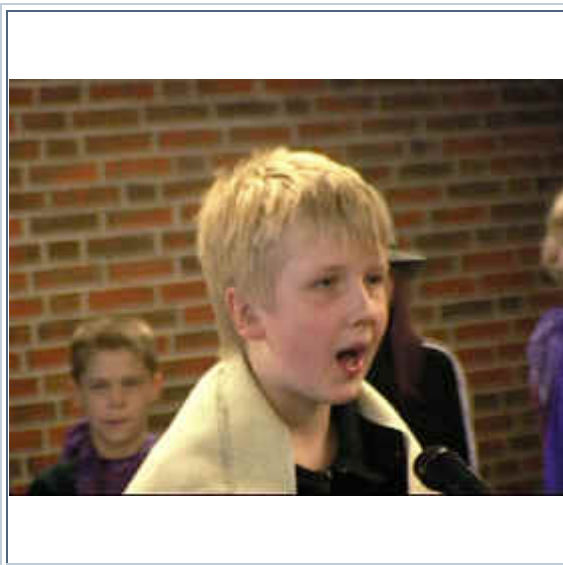
Bei diesen Übungen wird gelernt, dass ein Lied vieles bedeuten kann, dass das vorliegende Lied eine "Geschichte" enthält, aber auch Aussagen über die Funktion von Klezmer, von Musik. Die Aneignung von Musik verläuft "konstruktivistisch", ist aber dennoch diskutierbar und nicht willkürlich.

(3) Rolleneinführung in die "Tsen Briday"

Das Lied von den zehn Brüdern enthält in surrealistisch schematisierter Form 10 charakteristische Lebensschicksale. Diese Schicksale werden zunächst in "Rollen"

verwandelt, in die sich die Schülerinnen und Schüler vermittels verschiedenen Verfahren "einfühlen". Eine Rollenkarte leitet sie dabei. Beim gegenseitigen Vorstellen der Rollen zeigt sich die Identifikation mit den persönlichen Schicksalen, obgleich sich historische Realität und Schülerphantasie noch bunt mischen. Schnell wird deutlich, dass die letzte Strophe "unlogisch" ist und der Refrain des Liedes einen provozierenden Bruch darstellt: Wie ist die Aussage gemeint "sterben tu ich jeden tog, weil zu essen hab ich nicht" und wie der heitere Refrain "Jidl mit'n fidele, Tewje mit'n bas!"

Anhand der Aufgabe, das gesamte Lied als Mini-Musical zu inszenieren, werden Problemlösungen dieser Brüche und Widersprüche erarbeitet. So ist bereits von 12-Jährigen die These entwickelt worden, das "Sterben" der letzten Strophe könne Emigration bedeuten. Während das jiddische Lied die Tragik der Situation im heiteren Refrain "wingsingt", haben sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Rap-Version der "Tsen Brier" Luft gemacht. Die Bilder zeigen das große Engagement der 12-Jährigen bei der Interpretation des Textes im HipHop-Sprechgesang über einem modernisierten Groove.



(4) Musik im KZ

Yidish-tango

shpil zhe mir a tango

oys in yidish,

zol dos zayn misnagdish

tsi khasidish.

di bobele aleyn

zol kenen dos farshteyn

shpil zhe mir a tango,

nor nisht arish,

zol dos zayn nisht arish,

nisht barbarish,

az di sonim zoln zen,

az ikh nokh tantsn ken,

un take a tentsle mit bren!

un take a tensele geyn.

shpil, shpil, klezmerl, shpil,

vi a yidish harts hot gefil.

shpil, shpil mir a tentsese,

oy, shpil,

shpil, ikh bet dikh,

mit neshome, mikt gefil.

shpil zhe mir a tango

oys fun pleytim,

fun dem folk tseyeytn un

tseshpreytn,

az kinder, groys un kleyn,

zoln kenen dos farshteyn

un take a tentsese geyn.

shpil zhe mir a tango oys

fun sholem.

zol dos zayn a sholem,

nisht keyn kholem,

az Hitler mit zayn raykh

zol di kapore vern glaykh –

dos vet zayn a tentsese far aykh!

YIVO-Schreibweise (mit

Abweichungen) aus der

"Kempin"-Version.

Eine im KZ gesungene Tango-Version von "Schpil'sche mir a lidele" zeigt, wie sich in Musik Lebenswille und Widerstand artikulieren können. Das Bild vom Lamm, das sich zur Schlachtbank führen lässt, wird durch dies Lied revidiert. In sarkastischem Ton wird der ursprüngliche Text umfunktioniert und politisiert. Der Gestus der Musik wird mit dem des Widerstandliedes "Eyns tswey drey" (nach Hanns Eisler "Einheitsfrontlied") identisch. Die Idee dieser Musik wird wiederum von Schülerinnen und Schülern in Bildern dargestellt. So zeigt ein Standbild, wie die Häftlinge, ein anderes, wie die KZ-Wächter eine einschlägige Tango-Aufführung sehen und empfinden. Nach einer längeren Diskussion um eine Darstellung, die möglichst viel von der Gesamtsituation des Liedes zusammenfasst, wurde ein Bild entwickelt, in dem die Wächter mit ihren Gewehren unter einem tanzenden Tangopaar knien. Alle Personen des Bildes sind dem Tode geweiht. Die Häftlinge stehen oben und überleben trotz ihres Todes - die Wächter jedoch gehen unter trotz ihrer Gewehre.



Fazit

Im Zentrum der szenischen Interpretation von Klezmermusik steht die "wirkliche Musik", das heißt Musik im konkreten Lebenszusammenhang. Wir versuchen also in der Schule, die Lebensrealität zu rekonstruieren, nachzufühlen. Dabei entsteht Empathie im Sinne der erwähnten aktuellen Diskussion der politischen Bildung. Diese Empathie entsteht auf eine sehr sinnliche und lustvolle Weise. Sie ist frei von moralischem Zeigefinger. Und es gibt keine Vor-Interpretationen durch die Lehrerin und den Lehrer. Es wird nicht vorgegeben, wie die Schülerinnen und Schüler zu fühlen haben! Es werden Lernumgebungen geschaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler Gefühle entwickeln können. Es finden auch - meist symbolisch in Haltungen - Diskussionen und Reflexionen von Gefühlen statt. Es werden aber keine Gefühle als Lernziel vorgegeben.

Dies scheint mir der wichtigste und vielleicht auch der genuine *musikalische* Beitrag zu politischer Bildung zu sein. Insbesondere zur Holocaust-Pädagogik.

Im Gegensatz zu vielen aktuellen Versuchen, das Fach Musik ganz generell, sozusagen von der Musik an sich her, zu legitimieren, bezieht sich meine Argumentation auf ganz bestimmte musikalische Inhalte, auf ganz bestimmte didaktische Ansätze und methodische Verfahren. Ich meine, Musikunterricht leistet nicht generell einen "unverzichtbaren Beitrag" zu politischer Bildung, sondern nur ganz bestimmter Musikunterricht. Das Beispiel eines solchen Unterrichts ist die szenische Interpretation von Klezmermusik.

Zitierte Literatur

Zur Holocaust-Pädagogik

Adorno, Theodor W. (1969): Erziehung nach Auschwitz. In: Stichworte. Kritische Modelle 2. Suhrkamp Ffm., S. 85-101.

Adorno, Theodor W. (1968): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Suhrkamp Ffm., S. 125-146.

Arbeitskreis Geschichtsdidaktik im VDG LV Niedersachsen (1997): Emotionen und Geschichtsunterricht. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik Heft 3/4, 1997, S. 189-196.

Baumann, Ulrich u.a. (2000): Erinnern für Gegenwart und Zukunft. Überlebende des Holocaust berichten. (1) CD-ROM, (2) Begleitheft dazu, (3) Unterrichtskommentar dazu. Cornelsen software, Cornelsen, Berlin.

Himmelstein, Klaus und Keim, Wolfgang (Hg.) (1996): Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust. Camus, Ffm.. *Darin* Dan Bar-On: Befragung der Dritten Generation. Beschreibung pädagogischer Projekte.

Langen-Plän, Martina (1995): Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem. Peter Lang, Ffm. *Darin* S. 362-392 Einstellung und Wissen deutscher Jugendlicher zur deutsch-jüdischen Geschichte.

Lipski, Stefan (1997): Gibt es den richtigen Zeitzeugen? In: Geschichte Politik und ihre Didaktik 3/4, 1997, S. 196-198.

Lohrbächer u.a. (Hg.) (1999): Schoa - Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken. Kohlhammer, Stuttgart.

POLIS 4/2001: Schwerpunkt "Holocaust-Erziehung". *Darin* Heyl, Matthias: Dialektik der Aufklärung der anderen Art. Generationen nach Auschwitz. Ehmman, Annegret: Erziehung nach Auschwitz oder Holocaust Education. Deckert-Peaceman und Kößler, Gottfried: Konfrontationen. Der konzeptionelle Ansatz der Pädagogischen Abteilung des Fritz Bauer Instituts.

Praxis Geschichte 6/1995: Themenheft "Der Holocaust". *Darin* Benz, Wolfgang: Der Holocaust 1941-1945 (Informationsartikel). Henry, Frances: Denke einfach, daß ich eine Fremde bin... (Spurensuche-Ansatz). Tegtmeyer-Blanck, Reinhard: Einrichtung von "Judenhäusern" (Spurensuche in Hannover). Weitere Informationsartikel von Dieter Gaedke (Endlösung in Polen), Wigbert Benz (Russlandfeldzug und Judenvernichtung), Thomas Schneider (Warschauer Ghetto-Aufstand). Schieb, Barbara: Selbstbehauptung und Widerstand (über den Widerstand). Gemmeke-Stenzel, Bärbel: Die Auseinandersetzung suchen (Gedenkstättenbesuch mit "kreativem Schreiben"). David Silberklang (Gedenkstätte Yad Vashem in Israel), Susan Cernayk-Spatz (Auschwitz-Birkenau), Infos.

Silbermann, Alfons / Stoffers, Manfred (2000): Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland. Berlin.

Weismann, Anabella (2002): Was wissen deutsche Schüler über den Holocaust? In: Einblicke. Forschungsmagazin der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ISSN 0930/8253), Nr. 36, S. 11-12.

Deutschsprachige Unterrichtsmaterialien zum Thema jüdische Musik/jiddische Lieder

Eckstaedt, Aaron (2000): "... tanzen und singen, singen und springen, dazu tu ich taugen - Jiddische Lieder und Tänze, elementare Bewegungsspiele und Improvisationen." In: Merkt, Irmgard (Hg.): Ein Lied für Christina (= InTakt 1). Con Brio, Regensburg, S. 133 – 147.

Everling, Jens (1994): Jiddische Lieder aus der Zeit des Nationalsozialismus. In: vds-Info Niedersachsen Nr. 129, S. 25-30.

Klose, Kurt u.a. (2002): Klezmermusik. In: Soundcheck 3. Metzler-Verlag, Stuttgart 2002.

Mall, Volker (1989): Die Gesänge des Leidens. Zwei jüdische Lieder des antifaschistischen Widerstandes. In: nmz Okt/Nov 1989, S. 27-28.

Ottens, Rita und Joel Rubin (2001): Jüdische Musiktraditionen. Reihe "Musikpraxis in der Schule", Band 4. Bosse-Verlag, Kassel. Mit CD.

Sievritys, Manfred (1984): Lied-Song-Chancon, Band 2: Politisch Lied, ein garstig Lied. Cappella, Wiesbaden. Grundband 1. *Darin* 9.2 Die jüdische Minderheit im NS-Staat, S. 318-333.

Stroh, Wolfgang Martin (2000): "'Schpil'sche mir a Lidele in jiddisch' - aber wie?" In: Populäre Musik und Musikpädagogik 3, hg. von Jürgen Terhag. Lugert-Verlag Oldershausen, S. 50-56.

Stroh, Wolfgang Martin (2001): "'Tsen brider sajnen mir gewesen' - Der besondere Humor jiddischer Musik und dessen Erscheinungsformen in Deutschland". In: Rolf, Ares / Tadday, Ulrich (Hg.). Martin Geck. Festschrift zum 65. Geburtstag, Klangfarben Musikverlag Witten, S. 371 - 392.

Stroh, Wolfgang Martin (2002): "Mazeltow!" Eine traditionelle jüdische Hochzeit in Osteuropa. Szenisches Spiel und Klezmermusik. In: Musik und Unterricht 2/2002 (Heft 62), S. 45-58.

Stroh, Wolfgang Martin (2003): Klezmermusik. In: Interkulturelle Musikerziehung. Reihe "Musikpraxis in der Schule, hg. von Mathias Kruse. Bosse-Verlag Kassel, S. 21-31.

Thume, Peter (1995): Es gibt kein Andererseits. Eine Reise nach Anatevka. Musik und Unterricht 30/1995, S. 51-55.

Urban, Uve (1994): Wider eine Legende. Zur Überlieferung eines bekannten jiddischen Liedes. Musik und Bildung 6/94, S. 82-83.

Urban, Uve (1995): "Anatevka" - ein jüdisches Lehrstück. Musik und Unterricht 30/1995, S. 56-64.

Urban, Uve (2001): Az ikh vel zingen. Anmerkungen und Anregungen zu einigen jiddischen Liedern. Musik und Bildung 5/2001, S. 14-21.