

Wolfgang Martin Stroh (Oldenburg):

Akademische Forschung und Politische Praxis Erfahrungen mit jiddischen Liedern und Klezmermusik im (Musik-) Unterricht an deutschen Schulen

Einleitung: Forschung und politische Praxis

Man kann hierzulande nicht naiv und voraussetzungslos jiddische Lieder singen, Klezmermusik spielen oder jüdische Kompositionen aufführen. Reggae, Blues, Samba, Raï, 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 Klezmermusik¹ 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 einreicht, 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. Mit eben diesem Problem soll sich der folgende Vortrag auseinandersetzen.

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 Klezmer eine Art deutscher Vergangenheitsbewältigung sein?

Die schriftlichen Antworten auf diese Frage waren erstaunlich (Einzelheiten: siehe Anhang 1!) 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

¹ Im Folgenden pars pro toto für Jiddische Lieder und Klezmermusik.

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?” (Einzelheiten: siehe Anhang 2!)

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.

In den Jahren 2000 und 2001 wurden in circa 20 Klassen (Stufe 5 bis 13) Unterrichtsreihen zu Klezmermusik durchgeführt². Ute Pasemann, die eine solche 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. (Einzelheiten: siehe Anhang 3!)

Die Antworten fielen vielfältiger als an der Uni 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. Doch die Gretchenfrage bleibt: *Welcher* Unterricht leistet *welchen* Beitrag?

² Materialien inzwischen mehrfach publiziert. Zusammenfassend auf einer CD ROM erhältlich.

Klezmermusik und Holocaust-Pädagogik

Die „Ausübung“ von Klezmermusik in Deutschland wird dadurch automatisch „politisch“, dass sie in den Dunst- und Wirkungskreis dessen gerät, was neuerdings „Holocaust-Pädagogik“ genannt wird. Die Bezeichnung 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 Gruppen³.

(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 fehlen. Vergleichbare historische Rückbezüge in Deutschland gibt es nicht. Ebenso wenig natürlich Rückbezüge auf Holocausttäter 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 hatte⁴, 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.

³ Anglo Americans, Afro Americans, Latin Americans, Asian Americans, Indigenous Americans.

⁴ Diese Entstehungsdaten stimmen nicht mit den Erscheinungsdaten gem. Literaturverzeichnis überein.

Obleich 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).

- *"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"-CD⁵ der Steven-Spielberg-Stiftung (Survivor of the Shoa. Visual History GmbH Berlin) spiegelt diese Strategie wider.

In zahlreichen Städten finden bis heute "Spurensuchen" statt - in Berlin zum Beispiel als Rundgänge durch das Scheunenviertel. In Oldenburg erregte vor 2 Jahren eine Spurensuche nach Häusern, die in der Nazizeit illegal enteignet worden waren, Aufsehen, nachdem eine Stadtteilzeitung die Frage stellte, ob die heutigen Besitzer eigentlich "legitim" dort wohnten, wo sie seit Kriegsende wohnen.

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. 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.

- *"Einführung und Empathie"*

⁵ Erschienen im Cornelsen-Verlag, Berlin 2000: "Erinnern für Gegenwart und Zukunft". (Siehe www.erinner-online.de.)

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 Anti-Semitismus,
- ✓ Kofliktlösung mit Mitteln der Gewalt statt der friedlichen Konsensfindung

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

Die pädagogischen Kategorien sind weitgehend aus der interkulturellen Pädagogik entnommen und lauten⁶:

1. *Empathie statt Betroffenheit*

Empathie bedeutet einführendes Verstehen ohne jedoch das Handeln des Anderen übernehmen oder gut heißen zu müssen⁷. 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.

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.

⁶ Vgl. fürs Folgende die "Fachaufsätze" von Anngret Ehrmann, Matthias Heyl und Falk Pingel in POLIS 4/2001.

⁷ Arbeitskreis VGD LV Niedersachsen: "Emotionen und Geschichtsunterricht", in: Geschichte Politik und ihre Didaktik 3/4, 1997.

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 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)⁸. 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"⁹ vorgeführt.

5. *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 allgemeineren 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 wird¹⁰. 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.

⁸ Stefan Lipski: Gibt es den "richtigen" Zeitzeugen? In: Geschichte Politik und ihre Didaktik 3/4, 1007, S. 196-198.

⁹ Deutsche Ausgabe: 1992 bei Rowohlt, Reinbek. 2. Auflage in 2 Bänden zusammen mit CD ROM bei Zweitausendeins, Frankfurt/Main 2001.

¹⁰ Annegret Ehmann: "Erziehung nach Auschwitz" oder "Holocaust Education". In: POLIS 4/2001, S. 7-9.

Erfahrungen aus dem Musikunterricht

Ich habe Sie *nicht* mit diesen pädagogischen Feinheiten vertraut gemacht, um Ihnen zu zeigen, worüber sich Pädagoginnen und Pädagogen heute Gedanken machen. Anlass meiner Erörterung ist die Tatsache, dass heute viele gut gemeinte Konzepte das Gegenteil von dem bewirken, was sie beabsichtigten. Gut gemeinte Naivität und ein immer noch vorherrschender hoher Grad ritualisierter Gedankengänge und Sprache kann sehr schnell “nach hinten losgehen”. Der Rechtsradikalismus, die Ausländerfeindlichkeit und die immer wieder vorkommenden symbolischen anti-jüdischen Aktionen Jugendlicher in Deutschland sind Symptome derart gut gemeinter, aber verfehlter Pädagogik.

Gerade für den Musikunterricht werden im Zuge des deutschen Klezmer-Booms derzeit Materialien vorgelegt, die den aktuellen Diskussionsstand der Holocaust-Pädagogik nicht zur Kenntnis genommen haben. Das neueste für die Unterrichtspraxis verfasste Buch zu “Jüdischen Musiktraditionen”¹¹ 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” herrufen kann. Selbsttätige und sogar lustvolle Musikpraxis ist in diesem Konzept explizit verboten. Ziel der Unterrichtseinheit ist zu zeigen, dass Kleztermusik nicht einfach und nachahmbar, sondern eine hohe (jüdische) Kunst sei.

Alle übrigen mir bekannten Unterrichtsmaterialien¹² stellen Sachinformation zum Inhalt der Musik (z.B. zu Schönbergs “Überlebenden aus Warschau” oder zum Lied “Dos Kelbl”) unvermittelt 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.

Dieser Ansatz heißt “Schnittstellenansatz” der interkulturellen Musikerziehung¹³ und ist das derzeit vorherrschende musikpädagogische Konzept. Hiernach soll der interkulturelle Musikunterricht, als dessen Teil ja auch Musikunterricht über Kleztermusik anzusehen ist, mit Musikpraxis an einer kulturellen “Schnittstelle” einsetzen. Die praktischen und sinnlichen Erfahrungen des Gemeinsamen sollen anschließend Anlass zur Diskussion und Reflexion des Fremden werden.

Der Effekt dieses Ansatzes ist, dass die sich an die Musikpraxis anschließende Diskussion Aversionen hervorruft, weil sie die lustvollen Erlebnisse auf der praktischen Schnittstelle durch theoretische Reflexion zerstört. Zum Beispiel: Erst wird das Lied “Tsen Brider” voll Lust und Inbrunst gesungen und gespielt. Sodann wird über die deprimierende Lebensrealität der osteuropäischen Juden informiert. Schließlich wird beides zusammen zum Anlass eines Unterrichtsgesprächs genommen. Resultat: die trockene, lebensferne Schumatmosphäre...

Mein im Folgenden dargestelltes Konzept ist ein Versuch, die “gemeinsame Erfahrung” und die “Diskussion des Fremden” in einem einheitlichen pädagogischen Prozess zu verbinden.

¹¹ Siehe Literaturverzeichnis.

¹² Siehe Literaturverzeichnis.

¹³ Irmgard Merkt: Musikerziehung interkulturell. Ausländer- und Einwanderungspolitik. In: Musik in der Schule 4/2001.

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”, “Einführung”, “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.

Beispiel 1: Chagallbilder nachstellen!

Vorübung: “Klezmer als Haltung”. Schüler fühlen sich über Körperhaltung in fremde Personen ein. Die merkwürdige Spielhaltung. Der Körperausdruck. Der Fiddler auf dem Dach.

Was wird gelernt: Komische (fremde) Körperhaltungen bringen Lebensrealität zum Ausdruck¹⁴.

Beispiel 2: Haltungen zu unterschiedlicher Musik!

Musik selbst hat eine “Haltung”. Das Lied “Schpil’sche mir a lidele” gibt es in vielen Interpretationen, die unterschiedlichen Haltungen entsprechen. Auseinandersetzung mit Haltungen als Auseinandersetzung mit dem Inhalt und der Funktion des Liedes...

Was wird gelernt: Ein Lied kann vieles bedeuten. Das vorliegende Lied enthält eine “Geschichte”, aber auch Aussagen über die Funktion von Klezmer, von Musik. Die Aneignung von Musik verläuft “konstruktivistisch” (jeder denkt sich was...), ist aber dennoch diskutierbar und nicht willkürlich¹⁵.

Beispiel 3: Rolleneinführung in die “Tsen Brider”.

Die Lebensrealität wird persönlich in Rollen erlebt. Rollenkarten. Vorstellen der Rollen. Dabei Diskussion um den Refrain. Versuche, das ganze Lied zu choreografieren führen zu inhaltlichen Diskussionen. Beispiel: Emigration.

Was gelernt wird: Lieder sind Aneignung von Lebensrealität. Das vorliegende Lied ist in sich widersprüchlich und emotional offen. Dies ist eine charakteristische Eigenheit von Klezmermusik und auch von Juden (oder ein Klischee?)¹⁶.

Beispiel 4: Musik im KZ.

Hier wird die Tango-Version von “Schpil’sche mir a lidele” verwendet. Darstellen, wie die KZ-Häftlinge und die SS-Wärter eine Aufführung des Liedes sehen: Menschen sehen dieselbe Musik unterschiedlich.

¹⁴ Vgl. Litverz. Unterrichtsmaterialien: Stroh1999.

¹⁵ Vgl. Litverz. Unterrichtsmaterialien: Stroh2002(a).

¹⁶ Vgl. Litverz. Unterrichtsmaterialien: Stroh2001.

Was gelernt wird: In Konzentrationslagern wurde von den Häftlingen unter unterschiedlichen Bedingungen Musik gemacht. Lieder wurden umfunktioniert. Das Musizieren bedeutete für die Häftlingen etwas anderes als für die Wachmannschaften. Ein Gerechtigkeitsempfinden - der Sieg der Gerechten über die derzeit mächtigen Ungerechten (eventuell nach dem Tode) - wird artikuliert.

Fazit:

- Im einem Musikunterricht dieser Art haben die Schülerinnen und Schüler (und die Lehrerinnen und Lehrer) Spaß. Es wird gelacht.
- Dieser Spaß widerspricht nicht der Ernsthaftigkeit des Lernprozesses. Er fördert das Entstehen von Empathie.
- Betroffenheit ist vorhanden, aber ohne Zwang und Moral. Sie entsteht aus der Einführung in fremde Rollen.
- Es werden viele hoch differenzierte Eigenschaften von Musik erkannt: Musik kann ambivalente Situationen erfassen, Musik dient der Aneignung von Lebensrealität, Musik hat eine Haltung, über die Vieldeutigkeit von Musik kann man sich verständigen.
- Es werden charakteristische Eigenschaften von Klezmermusik "spielend" erfahren.
- Es werden schwierige "Holocaust-Situationen" probierend bearbeitet und reflektiert.
- Der Musikunterricht schlüsselt komplexe Situationen, die meist nur abstrakt erklärt werden, sehr konkret auf.
- Die zentralen Inhalte des Unterrichts bleiben nachgewiesenermaßen jahrelang in der Erinnerung haften. Die Emotionale Intelligenz wird gefördert.

Ich gehe noch weiter: Weil es die Möglichkeit gibt, akademische Forschung zu Klezmermusik methodisch derart griffig im bundesdeutschen Unterrichtsalltag umzusetzen, ist diese akademische Forschung auch gute politische Praxis. Freilich gibt es noch andere Arten der Umsetzung: Konzerte, CD's, Zeitungsartikel, Ausschmückung von Feiern und individuelle Ergötzung. Mir selbst jedoch liegt die Schule am nächsten. Und sie sollte auch von der akademischen Forschung ernster genommen werden, als dies gemeinhin der Fall ist.

Adorno sagte, oberstes Ziel von Erziehung müsse sein, dass sich nicht wieder ein gesellschaftlicher Zustand der "Barbarei" einstelle, der ein Auschwitz möglich macht. Adorno hat auch gezeigt, wo und wie im Kapitalismus US-amerikanischen (und mittlerweile bundesdeutschen) Zuschnitts die Gefahren eines Abgleitens in "Barbarei" lauern. Ich denke, dass die akademische Klezmerforschung einen Beitrag zur Erfüllung des Wunsches von Adorno leisten kann. Guter Wille allein genügt dabei nicht. Es muss eine aktive Auseinandersetzung mit den aktuellen pädagogischen Aufgaben und mit der einschlägigen Diskussion stattfinden. Vielleicht konnte der vorliegende Vortrag Sie hiervon überzeugen.

Literaturverzeichnisse

Zur Holocaust-Pädagogik

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

- Adorno, Theodor W.: Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Suhrkamp Ffm. 1968, S. 125-146.
- Arbeitskreis Geschichtsdidaktik im VDG LV Niedersachsen: Emotionen und Geschichtsunterricht. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik Heft 3/4, 1997, S. 189-196.
- Ahlheim, Klaus und Heger, Bardo: Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit: Handreichung für die politische Bildung. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 1999.
- Assman, Aleida / Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit /Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten noch 1945. DVA, Stuttgart 1999.
- Baumann, Ulrich u.a.: Erinnern für Gegenwart und Zukunft. Überlebende des Holocaust berichten. (1) CD-ROM, (2) Begleitheft dazu, (3) Unterrichtskommentar dazu. Cornelsen software, Cornelsen, Berlin 2000.
- Himmelstein, Klaus und Keim, Wolfgang (Hg.): Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust. Camus, Ffm. 1996. [Darin Dan Bar-On: Befragung der Dritten Generation. Beschreibung pädagogischer Projekte.]
- Langen-Plän, Martina: Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem. Peter Lang, Ffm. 1995. Darin S. 362-392 Einstellung und Wissen deutscher Jugendlicher zur deutsch-jüdischen Geschichte.
- Lohrbächer u.a. (Hg.): Schoa - Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken. Kohlhammer, Stuttgart 1999. (Zahlreiche einzelne Aufsätze und Projektberichte.)
- Rathenow, Hanns-Fred und Weber, Norbert H.: Erziehung nach Auschwitz. [Darin Hgg.: "Auschwitz - eine Herausforderung für die Pädagogik". Brigitte Reich/Wolfgang Stammwitz: "Antifaschistische Erziehung in der Bundesrepublik?" Peter Dudeck: "Aufarbeitung der Vergangenheit im schulischen Unterricht?"] Centaurus-Verlag, Pfaffenweiler 1988.
- Silbermann, Alfons / Stoffers, Manfred: Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland. Berlin 2000.

POLIS 4/2001: Schwerpunkt "Holocaust-Erziehung" (eher theoretisch)
 Heyl, Matthias: Dialektik der Aufklärung der anderen Art. Generationen nach Auschwitz
 Ehmann, 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" (ausschließlich unterrichtspraktisch):
 Benz, Wolfgang: Der Holocaust 1941-1945 (Informationsartikel)
 Henry, Frances: Denke einfach, daß ich eine Fremde bin... (Spurensuche-Ansatz)
 Tegmeier-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 (Gedänkstätte Yad Vashem in Israel), Susan Cernayk-Spatz (Auschwitz-Birkenau), Infos

Verzeichnis der deutschen Unterrichtsmaterialien zum Thema jüdische Musik/jiddische Lieder

Artikel mit (teilweise) didaktischem Konzept

- Eckstaedt, Aaron: "... 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 (= In Takt 1). Con Brio, Regensburg 2000, S. 133 – 147.
- Everling, Jens: Jiddische Lieder aus der Zeit des Nationalsozialismus. In: vds-Info Niedersachsen Nr. 129 (Juli 1994), S. 25-30.
- Klose, Kurt u.a.: Klezmermusik. In: Soundcheck 3. Metzler-Verlag, Stuttgart 2002. (Erscheint in Kürze.)
- Mall, Volker: Die Gesänge des Leidens. Zwei jüdische Lieder des antifaschistischen Widerstandes. nmz Okt/Nov 1989, S. 27-28.
- Ottens, Rita und Joel Rubin: Jüdische Musiktraditionen. Reihe "Musikpraxis in der Schule", Band 4. Bösse-Verlag, Kassel 2001. Mit CD.
- Siebritts, Manfred: Lied-Song-Chancon, Band 2: Politisch Lied, ein garstig Lied. Cappella, Wiesbaden 1984. Grundband 1. [Darin: 9.2 Die jüdische Minderheit im NS-Staat, S. 318-333.]
- Stroh, Wolfgang Martin: "'Schpil'sche mir a Lidele in jiddisch' - aber wie?" In: Beiträge zur Populärmusikforschung 25, hg. von Jürgen Therhag (CODA, Karben 1999).

- Stroh, Wolfgang Martin: "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, Witten 2001, S. 371 - 392.
- Stroh, Wolfgang Martin: Spiel Klezmer, Spiel! Arbeitsmaterialien für den Unterricht. Geplant/geplatzt: Lugert-Verlag, Oldershausen 2002. CD-ROM.
- Stroh, Wolfgang Martin: "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: Klezmermusik und Interkulturelle Musikerziehung. In: Interkulturelle Musikerziehung, hg., von Matthias Kruse. Bosse-Verlag Kassel 2002.
- Thume, Peter: Es gibt kein Andererseits. Eine Reise nach Anatevka. Musik und Unterricht 30/1995, S. 51-55
- Urban, Uve: "Anatevka" - ein jüdisches Lehrstück. Musik und Unterricht 30/1995, S. 56-64
- Urban, Uve: Wider eine Legende. Zur Überlieferung eines bekannten jiddischen Liedes. Musik und Bildung 6/94, S. 82-83
- Urban, Uve: Az ikh vel zingen. Anmerkungen und Anregungen zu einigen jiddischen Liedern. Musik+Bildung 5/2001, S. 14-21

Musik im KZ, im Widerstand etc.(meist Kurzdarstellungen oder kommentierte Lieder)

- Funk-Hennings, Erika: Musik und Gewalt. Musik und Gewalt. Zur Funktion der Musik zur Zeit des Nationalsozialismus. In: Musik und Unterricht 36/1996.
- Sievritys, Manfred: Politisch Lied, ein garstig Lied?. 2 Bände. Capella-Verlag, Wiesbaden 1984. Darin: "Jüdische Minderheit im NS-Staat", S. 318-224.
- Musikkassette 9/10*, Bayerischer Schulbuchverlag, München 1993: Dos kelbl/On a wagon. Sog nischt kejn mol.
- Die Musikstunde 9/10*, Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt 1997: Guguol, Rudi/ Langhoff, "Die Moorsoldaten. Liedersammlung zum Thema Lieder gegen Unrecht".
- Krasa, H.: Brundibár - die Musik der Kinder im KZ Theresienstadt. In :Musik und Unterricht 35 /1995.
- Schönberg, A.: Ein Überlebender aus Warschau:
OPUS MUSICUM: Programm Musik, hg. von Hans-Christian Schmidt. Arno Volk Verlag Köln. Hinweise auf das Werk selbst im Booklet Seite 14-15 und im "Didaktischen Kommentar" (an mehreren Stellen).
- Wilfried Gruhn: Arnold Schönberg. Ein Überlebender aus Warschau. In: Perspektiven der Neuen Musik (hg. von Wilfried Gruhn). Schottverlag Mainz. Seite 128-152.
- Resonanzen* Sekundarstufe I. Band 2. Diesterweg Frankfurt. Kapitel Werkinterpretation: Arnold Schönbergs "Ein Überlebender aus Warschau". Seite 281-310.
- Ludwig Duncher und Hartmut Flechsig: Grenzüberschreitungen: Bilder eröffnen Zugänge zur Musik. In: Musik und Bildung 4/197, S. 278-282.
- Musik um uns*. Für Sekundarstufe II. Metzlerverlag Stuttgart. Arnold Schönberg: "A Survivor from Warsaw". Seite 46-49.
- Impulse und Materialien für den kreativen Musikunterricht. Raabe-Verlag (Klett). Darin: Ein Überlebender aus Warschau..
- Greuel, T. / Weigele K.: Viktor Ullmann, Erinnerungen an ein Opfer der NS-Gewalt. In: Musik und Unterricht 36 /1996.

Darüberhinaus verzeichnet die Datei "Musikpödat" im Jahr 2002 58 mal Lieder oder Tänze aus Israel (darunter 9 X Shalom chaverim, 8 X Hevenu shalom alejchem, 7 X Hava nagila) in deutschen Schulbüchern oder Liedersammlungen für die Schule.

Anhang 1: Befragungsergebnisse im Anschluss an ein Klezmer-Seminar (1998/99)

Kann die Beschäftigung mit Klezmer eine Art deutscher Vergangenheitsbewältigung sein?

<i>ja-nein</i>	<i>Begründung:</i>	<i>Argumen-tatio nstyp</i>
ja	Ich habe bemerkt: Holocaust und Antisemitismus sind (nur ein) Teil der jüdischen Geschichte, werden oft von Deutschen als einziger wahrgenommen.	andere V.
ja	Vielleicht ändert sich derzeit das Opfer-Täter-Gefühl. Klezmer könnte als eine ortsabhängige und offene Kunst dabei vermittelnde Funktion haben.	andere V.
ja	Die Vergangenheitsbewältigung ist meist sehr ritualisiert, bleibt daher an der Oberfläche. Klezmer ist eine muntere, freudige Art, ein Stück Vergangenheit aufleben zu lassen und produktiv zu bearbeiten.	andere V.
ja	Jüdische Kultur kann wahrgenommen werden. Kultur, die lange negativ besetzt war, kann positiv gesehen werden.	jüd. Kultur
ja	Die Beschäftigung mit Klezmer kann zur Beschäftigung mit jüdischer Kultur und damit mit deutscher Vergangenheit hinleiten.	jüd. Kultur
ja	Ich habe gemerkt, wieviel Philosophie, Lebensauffassung hinter der Musik steckt.	Jüd. Leben
ja	Durch die Beschäftigung mit Musik bekommt man einen Einblick in das Leben. Nachher weiß man erst, was fehlt (Schmunzeln).	Jüd. Leben
ja	Zugang zu jüdischer Kultur überhaupt bekommen.	jüd.Kultur
ja	Beschäftigung mit Klezmer kann eine Beschäftigung mit der deutschen Geschichte sein. Wichtig sind dabei die Lieder, die sich auf den Nationalsozialismus beziehen.	Lieder
ja	Die Texte jiddischer Lieder zwingen uns zu einer Auseinandersetzung.	Lieder
ja	Ich habe gemerkt, wieviel Kultur verloren gegangen ist.	jüd. Kultur
nein	Beschäftigung mit Klezmer bringt mich der Bewältigung der Nazizeit keinen Schritt näher.	
nein	geht nicht!	
nein	Wiedergutmachung durch Beschäftigung mit verlorener Kultur ist unmöglich!	
irgendwie	Irgendwie bestimmt, aber es kriegt auf diese Weise schnell einen intellektuellen und sozialen touch.	sozialer touch
vielleicht	Ob die Vergangenheit so bewältigt werden kann, ist aber keine Frage, die ausschließlich in Bezug auf Musik beantwortet werden kann.	
vielleicht	Kommt auf den Umgang mit Klezmer an. Auseinandersetzung mit jüdischer Kultur notwendig - dann möglicherweise eine positive Art von Behandlung der deutschen Vergangenheit.	jüd. Kultur
vielleicht	Durch Kenntnis jüdische Kultur und Lebensweise verliert das Judentum und die Juden als Menschen ihren sehr abstrakten Charakter. Jedoch nur bedingt, daher kann Klezmer kein direktes Mittel der V. sein.	jüd. Leben
vielleicht	Das einzige, was dabei herauskommt ist das Bewußtsein, daß eine Kultur für immer vernichtet ist und die Wut und Trauer darüber.	Wut und Trauer

Abkürzungserklärung:

andere V. = eine andere Form der Vergangenheitsbewältigung

jüd. Kultur (Leben) = ein konkreter Einblick in jüdische Kultur und jüdisches (Alltags-)Leben

sozialer Touch = Kritik am "sozialen Touch" (Schuldgefühle)

Wut und Trauer = Wut und Trauer über die Vernichtung einer Kultur

Anhang 2: Befragungsergebnisse im Anschluss an ein Klezmer-Seminar (1998/99)

Was können SchülerInnen an Klezmer lernen?

<i>Aussage (Stichworte)</i>	<i>Kategorie</i>
Unterschied von Folklore und Weltmusik	allg. Musik
über Funktionen von Musik	allg. Musik
Stilmerkmale der Musik	allg. Musik
verschiedene Interpretationen vergleichen	allg. Musik
Beziehung zwischen Text und Musik	allg. Musik
Entwicklung eines Musikstils vor geschichtlichem Hintergrund	allg. Musik
sie können im Ensemble einen Stil kennenlernen, bei dem es nicht auf a=440 Hz ankommt, der gut abgeht, aber nicht stumpf ist	allg. Musik
Musik außerhalb des Rock-Pop-Bereichs	allg. Musik
deutsche Vergangenheit	Geschichte
Geschichte von der Seite der Menschen her kennenlernen	Geschichte
Historisches, Kultur-, Religions-, und Sozialgeschichtliches Wissen. Vorsicht: Shtetl-Romantik!	Geschichte
Beschäftigung mit deutscher Vergangenheit	Geschichte
Kultur der Juden	jüd. Kultur
Einblick in eine Kultur bekommen	jüd. Kultur
Zugang zu jüdischer Kultur	jüd. Kultur
können ein Stück andere Lebenswelt erfahren, die sonst verschlossen bleibt - so, als würde man in ein anderes Land reisen, es ist ein lebendiger Eindruck	jüd. Kultur
Info zum Thema Judentum und Weltmusik	jüd. Kultur
Jüdische Musik ist nicht immer ernst und traurig	jüd. Musik
diese sehr interessante Musik "an sich"	jüd. Musik
Persönliche Ebene: Problembewältigung, Lebenshilfe	Lebenshilfe
musikalische Strukturen	Musikimmanent
Typische Multikulti-Fragen, Dritte Generation, "Identität" (in USA!)	Politik
Berührungängste abbauen	Politik
Sie können einmal auf eine andere Art mit dem Holocaust umgehen und ihn dabei möglicherweise anders/intensiver erfahren. Oft wird dies Thema seitens der Schüler mit Ablehnung begegnet, wenn versucht wird, so etwas wie Schuldgefühle beizubringen	Politik
Bezug Ausländer	Politik
Betroffenheit?! Zugang, das Thema annehmen, "ritualisierter Umgang" mit Shoa in der Schule kann aufgebrochen werden	Politik
freies Spiel, AG	Spaß
Spaß an Musik und Musikmachen	Spaß

Abkürzungserklärungen:

allg. Musik = Ziele, die sich allgemein auf Musik beziehen und nicht "klezmerspezifisch" sind

jüd. Kultur/Musik = deckungsgleich mit dem, was in Anhang 1 unter "jüdische Kultur" steht

Geschichte, Politik = Musikunterricht leistet einen Beitrag zu den Zielen eines anderen Faches

Spaß, Lebenshilfe = selbsterklärend

Anhang 3: Teilergebnisse einer Befragung von SchülerInnen deiner 13. Klasse (2000)

- Ist ein wichtiges Thema, die nächste Generation wird Freude an dieser Musik haben, durch Lieder kann man sich gut in die Zeit, die Menschen und die Situation damals hineinversetzen - Musik hat eine besondere Wirkung.
- Musik kann helfen, die Begegnung mit einem anderen Land zu erleichtern und den Unterricht von der theoretischen/gesprochenen Ebene zu lösen.
- Durch die K. sind wir das erste Mal an die o.g. Thema (Juden etc.) herangegangen und somit hatte das auch Sinn.
- Da sich in der Schule viel mit NS beschäftigt wird, liegt es nahe, sich mehr mit Juden zu beschäftigen.
- K. kann auf jeden Fall einen Beitrag zum Problem des Antisemitismus leisten (wobei sie aber auch sonst sehr sch”n und dadurch interessant ist).
- K. gibt einem einen Einblick in das Innenleben der Juden, Musik ist ja immer auch ein Ausdruck für Ansichten, Emotionen usw.
- Ich habe K. zum ersten Mal in Jenseits der Stille geh”rt, und fand sie wundersch”n. Mittlerweile hat sie für mich mehr an Bedeutung gewonnen, wo ich weiß, was sich hinter dem Begriff verbirgt.
- Das Unterrichtsmaterial eignet sich weil es in Zusammenhang mit NS gebracht werden kann. Trotz einiger Ausnahmen gibt es nach wie vor viele Jugendliche, die dem Thema gegenüber aufgeschlossen sind, von Ereignissen noch berührt werden.
- Ich halte es für wichtig, dass mehr Aufklärung hinsichtlich der Themen NS und Judenhaß betrieben wird. Der Geschichts- und Politikunterricht ist oft sehr trocken, sodaß die Grausamkeiten der Nazis nicht richtig zur Geltung kommen können. Bei K. wird oft viel der eigenen Meinung und Gefühle verwendet, und somit bleibt diese Botschaft, denke ich, besser in den Köpfen verankert.
- Die Musik macht auf das Leben der Juden aufmerksam ... und das ist jedenfalls gut allerdings liegt das Thema und die Musik nicht jedem, so besteht die Gefahr, dass man einem Lied wie den Tsen Bridern' nicht gerecht wird.
- Behandlung des Themas ist sinnvoll, denn so wird einem der NS auf eine andere Art und Weise nähergebracht als immer nur im Geschichtsunterricht, aber man sollte es nicht übertreiben, denn dann kann die Musik nervig werden.
- An sich ein schönes Thema, aber ich weiß nicht, ob es angemessen ist, den Todestango auf Aufbau usw. zu untersuchen... ich weiß nicht, inwieweit man mit Stilmitteln das Interesse Jugendlicher wecken kann, sich mit der jüdischen Kultur, -verfolgung auseinanderzusetzen. Ich bin sicher, daß K. schöne Musik ist, aber das Auseinanderpflücken macht sie nicht schöner! Die Information sind aber teilweise sehr interessant.
- Die Schüler können durch das Thema aufgeklärt werden, wenn sie ihm auf der Straßen oder in den Medien begegnen, außerdem lernen Schüler über jüdische Gewohnheiten, dadurch ist es ihnen nicht mehr so fremd und sie k”nnen offen auf dies Thema reagieren.
- K. im Schulunterricht kann als Ergänzung gesehen werden zum allgemeinen jüdischen Verständnis. Schwerpunkt sollte weiterhin in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern gelegt werden.
- Verständnis kann auch über Musik erreicht werden.
- Das Thema sollte richtig in den Unterricht eingebaut werden, es ist auch interessanter als Wagner.
- Im MU setzt man sich aber nicht so sehr mit den Problemen der Juden auseinander, sondern mehr mit musikalischen Mitteln. Demnach sollten Schüler K. durchnehmen, aber auch Hintergrundwissen aus dem Geschichtsunterricht haben. Die kommende Generationen können auch insofern von dem Thema profitieren, als daß sie die jüdische Kultur/Musik kennenlernen.
- Zu den Neonazis: ich denke, daß sich diese Leute mit dem Thema beschäftigt haben, zwar einseitig, aber auch die Schule in dem Fall nicht unbedingt richtungswiesend ist.
- Habe nicht unbedingt viel über Juden (Geschichte etc.) durch Klezmer lernen können, mir wurde eher das musikalische Verständnis (was wohl auch der Sinn war) nahegelegt, dass man viel tiefergründiger analysieren muss, um das Judentum/(-hass)/... besser verstehen zu können.
- Profilbezogen kann die Beschäftigung mit Klezmer durchaus sinnvoll sein.
- Ich denke für viele ist dies ein neuer, möglicherweise interessanter Zugang zu dieser Thematik zu finden. Vor allem drückt die Musik mehr aus als Zahlen wie z.B. im Geschichtsunterricht. Außerdem bietet die Musik ja offensichtlich viele Möglichkeiten für praktische Unterrichtsseinheiten, wenn man davon ausgeht, dass die meisten Schüler lieber singen als ich, ...
- Das Thema ist für die Oberstufe geschaffen. Jüngere Jahrgänge würden es eher als langweilig bezeichnen. Der theoretische Teil könnte interessanter gestaltet werden.