

Aaron Eckstaedt

## Die virtuelle Simche

### Jiddische Lieder und Tänze im Musikunterricht Ein methodisches Konzept mit Praxisanregungen

Eine *Simche* bezeichnet in jiddischer Sprache ein Fest, eine Feier. Der Anlass waren und sind Feiern und Feste im Lebenslauf wie Beschneidung, Verlobung und Hochzeit oder auch religiöse Festtage im Jahreslauf. Auf einer *Simche* wird gesungen, musiziert und getanzt. Im eigentlichen hebräischen Wortsinn meint *Simche* „Freude“. Die virtuelle *Simche* ist ein Konzept, wie jiddische Lieder und Tänze zusammen mit Klesmermusik in den Musikunterricht eingebracht werden können.

Die virtuelle *Simche* will Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo die meisten von ihnen heute am intensivsten Musik und Musik mit körperlicher Bewegung erleben: auf der von ihnen zelebrierten Party, eben auch einem „Fest mit Musik und Tanz“. Formen und Musik einer Party und der traditionellen *Simche* unterscheiden sich weitgehend, aber hier wie dort erfüllen sie wichtige soziale Funktionen, haben Musik und Tanz eine eminente persönliche und rituelle Bedeutung.

In der traditionellen ostjüdischen Gesellschaft war eine Hochzeit eine der wenigen Gelegenheiten, bei denen instrumentale Ensemblemusik erklang. In einer Zeit ohne akustische Medien, gänzlich von Live-Musik abhängig, war dies ein besonderes Ereignis. Auf einer derartigen Feier wurde Klesmermusik gespielt, die heute wieder populäre instrumentale Festmusik des osteuropäischen Judentums. Eine rhythmische Tanzmusik, die viele Einflüsse aus osteuropäischen Volksmusiken, liturgischer Tradition und jiddischem Volkslied in sich vereint und vor allem eines tut: in die Beine gehen.

Zunächst werden direkte Praxisanregungen für eine Doppelstunde mit jiddischen Liedern und Tänzen gegeben. Dabei sollen nicht Lieder und Choreographien „geübt“ werden, sondern Schülerinnen und Schüler sich die Tänze handelnd aneignen, selbst neue Figuren und Bewegungsmuster erfinden. Lieder werden durch Inhalt und Text lebensweltlich angebunden und nachvollzogen, wobei gemeinsam der kulturelle Kontext erarbeitet werden kann. Die *Simche* wird im Sinne eines Festes dramaturgisch inszeniert. Tanz, improvisatorische Bewegungs- und Kontaktspiele, gemeinsame Lieder, Arbeits- und Klärungsphasen wechseln sich ab.

Ziel ist dabei nicht, eine ostjüdische Hochzeit vor 100 Jahren zu imitieren, sondern auf einem strikt mündlichen Überlieferungsweg gemeinsam musikalische Kultur zu lernen.

Die Simche ist virtuell, ist kein wirkliches Fest. Sie ist Unterricht, oder besser: Workshop. Vorbild sind zahlreiche Workshops auf der ganzen Welt wie das „Klezkamp“ bei New York, auf denen junge Musikerinnen und Musiker jiddische Musik, Tanz und Sprache von den letzten Traditionsträgern aus Osteuropa lernen. Diese Workshops haben nicht den Charakter musikalischer Fortbildungsveranstaltungen, sondern bestehen vielmehr aus Kulturlernen in einem Setting, das sich „virtuell“ in die Lernsituation der Ursprungskultur versetzt. Teilnehmende handeln also als sie selbst, als heutige Individuen, nicht in der Rolle oder gar Verkleidung von Juden im frühen 20. Jahrhundert.

Die virtuelle Simche soll als offenes Konzept für Altersstufen von der Grundschule bis zum Erwachsenenalter geeignet sein und keine musikalische Bildung voraussetzen. Sie soll sowohl für sich stehen können, als auch im Rahmen des Musikunterrichts zu einer Unterrichtsreihe oder interdisziplinär erweiterbar sein. Zum Schluss des Aufsatzes werden einige methodische Überlegungen angestellt, wie und warum die virtuelle Simche ein Gegenstand interkultureller Musikerziehung sein kann. Auf Materialien und Literatur hingewiesen.

## **I. Praxisanregungen**

In anderthalb Stunden kombiniere ich meist je zwei Lieder und Tänze. Das Konzept ist stets ähnlich: Die Lieder werden als Erholungsphase zwischen den Tänzen gesungen. Ein leicht erlernbares, eher schnelles und rhythmisches Lied mit „Spaßcharakter“ dient hauptsächlich der Auflockerung und dem Forttreiben der Feststimmung. Ein zweites „tiefsinnigeres“ Lied mit deutlichem textlichen Kulturbezug, häufig auch religiöser Konnotation, wird zunächst erarbeitet und nach dem Abschlusstanz, der möglichst schnell und wild endet, noch einmal gemeinsam im Stehen gesungen. Beide Lieder sind so einfach, dass sie problemlos von allen in einigen Minuten auswendig zu wiederholen sind. Häufig greife ich dabei – wie in den hier angeführten zwei Stücken - auf solche mit sich wiederholenden Textzeilen zurück.

Die Tänze lege ich ähnlich an: zunächst werden in einem gemeinsamen Kreistanz typische Elemente und Figuren ohne exakte Choreographieanweisungen getanzt. Dabei gibt es Freiräume für Einzel- oder Paaraktionen, freien Tanz und Abwandlungen des vom Tanzmeister vorgeschlagenen. Ein zweiter Tanz verarbeitet diese Grundelemente in einem choreografierteren Reihen- oder Gruppentanz. Interaktionen und Kontaktaufnahme finden nun zwischen Paaren und in Kleingruppen statt. Beide Tänze können in den Abschlusstanz, jetzt wieder als Kreistanz im Plenum, münden, der dann als Steigerung und Höhepunkt eine letzte gemeinsame Figur einführt. Im folgenden wird ein möglicher konkreter Ablauf vorgestellt.

### *Einstieg: Frejlech (Tanz)*

Dem Konzept strikter Handlungsorientierung folgend, beginne ich üblicherweise ohne große Erklärungen und Erläuterungen. Häufig verwende ich das Lied „Lomir ale in ejnem“ als Kennenlernspiel, in welchem alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit ihrem Namen begrüßt werden. In dem traditionellen Lied werden die Gäste einer Simche, allen voran der Rabbiner, der *Rebbe*, der Reihe nach willkommen geheißen. Diesen Einstieg habe ich ausführlich (vgl. Eckstaedt 2000) dargestellt. Hier finden sich auch Noten und Text des Stückes.

Bei Gruppen, die dem gemeinsamen Singen zunächst skeptisch gegenüber stehen, wie es bei wie jugendlichen Schülerinnen und Schülern häufig der Fall ist, beginne ich direkt mit Tanz. *Frejlech*, „fröhlich“, ist die am weitesten verbreitetste ostjüdische Tanzform und erinnert an verwandte Kreistänze aus dem osteuropäischen und dem Mittelmeerraum. Ein *Frejlech* lässt sich zu beinahe jedem schnellen Klesmerstück in geradem Takt tanzen.

1. Im Kreis (*In a redl, in kon*): Alle stellen sich im Kreis mit in Schulter- bis Brusthöhe gefassten Händen auf. Der Tanzmeister (Jiddisch: *Onfirer*) beginnt mit einfachem Gehen nach links oder rechts. Nach 32 oder 8 Takten - oder besser: einfach zur Musik passend, an prägnanten Stellen, Wechsel von Formteilen - wird die Laufrichtung geändert. Das kann der *Onfirer* durch einen lauten Ruf wie *Hej!* oder *Ejns tsvej draj fir!* unterstützen. In dieser Anfangsphase sollte man keine komplizierten Schrittfolgen üben, sondern zunächst eine dem jiddischen Tanz angemessene Haltung einnehmen: Stolz und gerade, dabei erdverbunden gehen.

Danach beginnt der *Onfirer* unangekündigt mit anderen Schritten, die vom Rest der Gruppe nachgemacht werden. Das können Variationen mit Über- und Unterkreuzen („Sirtaki-Schritt“), Sprüngen, „Tipps“ mit der Schuhspitze oder dem ganzen Fuß und – sehr beliebt – kleinen Rutschern auf einem Fuß sein. Die Rolle des *Onfirers* kann nun wechseln, und wer eine Idee zu einem neuen Schritt hat, führt diesen während des Tanzens ein.

2. In die Mitte (*Arajn in mit*): Haben sich die Schrittvariationen erschöpft, geht man gemeinsam zur Kreismitte und hebt dabei die immer noch gefassten Hände an. Beim Zurückgehen senkt man sie bis kurz hinter den Rücken. Diese Figur kann man einige Male wiederholen, um dann wieder zum Umhergehen im Kreis zurückzukehren.

3. In der Reihe, „Polonaise“: Der Kreis kann sich nun in eine oder mehrere Reihen auflösen, die kreuz und quer mit verschiedenen Schritten durch den Saal tanzen, sich schneckenartig einwickeln oder umeinander winden. *Onfirer* und letzter einer Reihe „malen“ dabei mit den Händen Bewegungen die Luft. Eine mögliche Handhaltung ist, mit der rechten Hand die um den Hals gelegte linke Hand des Partners auf seiner Schulter liegend zu greifen. Eine schöne Variante, diese Haltung zu erreichen, ist das *offwiklen sich* oder *geshlengt*, das ebenso wie die anderen Figuren und *farshejdene kuntsn* in Eckstaedt

(2000) ausführlicher beschrieben ist. Ein Vorschlag, vor allem geeignet für kraftvolle Jungmännergruppen, die dabei den Ausdauernden herausfinden können: Die Beine durch einen Sprung überkreuzen, mit einem zweiten Sprung wieder in den gespreizten Stand gelangen. Dabei bewegt sich die Reihe weiter fort. Dies ist ohne Unterbrechung oder zum Beispiel zweimal hintereinander mit jeweils 2 oder 4 normalen Zwischenschritten möglich. Sehr schön ist es, die Figur „harmlos“ mit 4 Zwischenschritten zu beginnen und dann sukzessive bis zum dauernden Springen zu steigern. Wichtig: Der Körper bleibt bei den Sprüngen nahezu bewegungslos, die „stolze“ Grundhaltung wird beibehalten. Man gibt sich den Anschein, als ob die Sprünge keinerlei Kraftanstrengung bedeuteten.

4. Einzelaktionen (*Farshejdene kuntsn*): Die Reihen finden sich wieder zu einem großen Kreis zusammen und gehen gemeinsam zur Erholung mit einfachen Schritten nach links und rechts. Zur nächsten Figur bleiben alle stehen, und ein Tänzer oder eine Tänzerin geht in den Kreis, wo er oder sie verschiedene Figuren, *farshejdene kuntsn*, macht: Umhergehen alleine oder zu mehreren, an den Schultern fassen, drehen, den Rock leicht heben, um besser tanzen zu können, kosakenartige Figuren, ein Taschentusch zwischen sich und einem Partner halten und das Tuch durch Drehen der Personen aufwickeln etc.. Dabei kann, nachdem der *Onfirer* einige Ideen vorgegeben hat, frei improvisiert werden, und man kann nach Belieben andere Partner auffordern und stehen lassen, damit diese sich wiederum anderen zuwenden. Auf Jiddisch sagt man auch *shajnen* oder *kumen arojs*: In dem Moment, in dem ich mich handelnd in den Kreis begeben, „scheine“ ich, komme ich „aus mir heraus“. Die Umstehenden begleiten die Tanzenden durch Beifall, Zurufe oder Klatschen, wobei sich immer einige Paare im Kreis befinden. Zum Abschluss tanzen alle einzeln oder zu mehreren umher.

Lied: „*Esn est sich*“

Nach dem Tanz sind auch wenig sangesfreudige Gruppen zu einem gemeinsamen Lied bereit. Der Text des chassidischen Lieds „*Esn est sich*“ aus der Lubawitscher Tradition ist bis auf ein einziges Wort – *dawenen*=Beten – unmittelbar verständlich. Es greift ein Schülern wohlbekanntes Thema auf: *Esn est sich, trinkn trinkt sich, vos sol men ton as es dawnt sich nit? Esn est sich, shlofn shloft sich, vos sol men ton as es lernt sich nit?* Das Essen „isst sich“, ist wie trinken und schlafen eine Tätigkeit, die quasi von selbst geschieht, die problemlos vonstatten geht. Aber was soll man tun, wenn man mit dem Lernen Schwierigkeiten hat, „es sich nicht lernt“?

Ich lasse die beiden Sätze zunächst so häufig in der richtigen Aussprache (MP3) nachsprechen, bis sie bei allen Teilnehmern „sitzen“. Dabei übe ich besonders diejenigen Worte mit anderer Aussprache oder Betonung als im Deutschen wie *trinkn* und *sich* mehrere Male hintereinander einzeln. Statt *nisht* kann im Jiddischen auch *nit* gesagt werden. *Oj!*, in etwa „Oh weh!“, ist im Jiddischen ein universeller Ausdruck des

Bedauerns oder des Erstaunens, der häufig auch in Liedern eingeflochten wird. Beides kann und sollte individuell verschieden verwandt werden.

## Esn est sich

trad. chass.

E - sn est sich, trin - kn trinkt sich, wos sol men ton, as es daw - nt sich nit. Oj,  
 e - sn est sich, shlo - fn shloft sich, wos sol men ton as es lernt sich ni - t. E - sn est sich,  
 tri - kn trinkt sich, wos sol men ton, as es da - wnt sich nit. Oj, e - sn est sich,  
 shlo - fn shloft sich, wos sol men ton as es lernt sich ni - t. lernt sich nit.  
 Ja - ba - ba bai ja - ba ba - ba, ja - ba - ba ba - ba - ba jai - ta - dai, ta - da ja - ba - ba bai  
 ja - ba ba - bai ja - ba - bai da dai - da - dai.

Das Lied wird etliche Male gesungen. Durch die wiederkehrenden melodischen Floskeln lernt es sich schnell auswendig, und auf keinen Fall sollte vom Blatt gelesen werden. Das Stück schaukelt sich quasi von selbst auf und produziert so die Atmosphäre einer chassidischen Simche. Es bietet sich an, zum Schluss den C-Teil immer wieder zu wiederholen und dabei individuell mit der Melodie und den Silben zu improvisieren. Der besondere Charakter chassidischer Musik kommt eben dadurch zustande, dass jeder auf seine Art singt und statt einem homogenen Unisono eine Art Polyphonie in der Homophonie entsteht. Die auf der beiliegenden CD zu findende Aufnahme kann einen Eindruck verschaffen. Eine sehr schöne Interpretation findet sich auch auf der CD „Nigunim“ des Trios Frank London/Lorin Sklamberg/Uri Caine (New York, Tsadik 1998). „Esn est sich“ sowie weitere chassidische Nigunim aus der Lubawitscher Tradition enthält Pasternak (1997).

Auf der ersten Ebene ist der Text unmittelbar verständlich. Auf einer zweiten Ebene bieten sich zusätzliche Arbeitsmöglichkeiten zu jüdischer Religion und Chassidismus an, denn im traditionellen jüdischen Kontext meint „lernen“ immer religiöses Lernen, lernen von Tora und Talmud. Die Verwendung von *dawenen*=beten in der Liedzeile zuvor deutet dies an. Das Lied kann zu Beginn ohne *dawenen* gesungen werden, um diesen Kontext zunächst auszuklammern. Zu einer „handelnden“ Umsetzung des Liedes kann es außerdem gestisch untermalt oder statt *shlofn* und *trinkn* reihum andere Verben wie z.B. *lachn* eingesetzt werden. Die deutschen Verben sind dabei häufig mit den jiddischen identisch.

### *Tanz: Bulgar*

Auch der *Bulgar* ist ein Tanz, der auf fast alle schnelleren geraden Klesmerstücke getanzt werden kann. Musikalisch bezieht sich *Bulgar* auf den „bulgarischen“ Rhythmus, bei dem Betonungen wie bei der Rumba auf 1, 2+ und 4 liegen. Häufig werden Klesmerstücke alternativ als *Frejlech* oder *Bulgar* bezeichnet und unterscheiden sich stilistisch nicht. Die hier vorgestellte Choreographie habe ich von Michael Alpert gelernt, der sie wiederum von Isaac „Tsunye“ Reiner, geb. Ende des 19. Jahrhunderts in der Südwest-Ukraine, übernommen hat.

Unser *Bulgar* wird immer von jeweils zwei Paaren getanzt. Die beiden Paare stehen sich in kurzem Abstand einander gegenüber, die Frauen jeweils auf der rechten Seite ihrer Partner. Andere Paare schließen sich an den Seiten an, so dass schließlich alle in mehreren langen Reihen stehen. Zu beiden Seiten des jeweils letzten Paares müssen bis zur Saalwand ca. 2 Meter Raum sein, da Figur 2 (Promenade) nach außen in Richtung Wand führt.

1. Drehen im Kreis: Jeweils zwei Paare bilden einen Kreis und gehen, sich einander an den Händen in Taillenhöhe haltend, 14 Zählzeiten/Schritte mit dem linken Fuß beginnend nach links. Das Gehen im Kreis schließt mit einem schnellen 1-2-3 (L-R-L) auf den Zählzeiten 15 und 16 ab und wird nach rechts wiederholt, diesmal mit dem rechten Fuß beginnend. Dabei wieder 14 Schritte gehen und mit 1-2-3 (R-L-R) abschließen. Beides wird wiederholt, nur endet die letzte Bewegung ohne 1-2-3 mit zwei gewöhnlichen Schritten auf Zählzeit 15 und 16. Beide Paare müssen so auskommen, dass sie sich wieder in ihrer ursprünglichen Position gegenüberstehen. Sie lassen die Hände los und legen sie auf die Schulter des Partners („Sirtaki“).

2. Promenade: Die Paare gehen nun acht Schritte nach rechts, so dass beide Reihen sich parallel verschieben. Dabei mit dem rechten Fuß beginnen und danach den linken hinter den rechten setzen: Rechts Schritt, links untersetzen, rechts Schritt u.s.w.. Um in die Ausgangsposition zurückzugelangen, nun acht Schritte nach links gehen, wobei wieder der rechte Fuß – nun nach vorne überkreuzend – beginnt. Der linke zieht nach, rechter

kreuzt vor u.s.w.. Hin- und Rückweg werden mit 2 mal 8 Zählzeiten wiederholt, so dass die ursprünglichen Paare sich wieder gegenüberstehen.

3. Partnerwechsel (*Firn arojs*): Die Männer der sich jeweils gegenüberstehenden Paare gehen nun mit drei Schritten (R-L-R) aufeinander zu. Auf Zählzeit 4 begrüßen sie sich mit Kopfnicken oder einer leichten Verbeugung, verbunden mit Beugen der Knie oder Aufstampfen des linken Fußes. Einander die rechte Schulter zukehrend, gehen sie mit 4 weiteren Schritten zur gegenüberstehenden Partnerin des anderen Mannes, mit der sie, rechte Ellbogen ineinander gehakt, 8 Schritte drehen. Die Paare stehen sich nun in neuer Zusammensetzung gegenüber, und die Männer wechseln ihre Position wieder auf dieselbe Weise zurück, bis beide Paare wieder die Ausgangsposition erreicht haben.

3. Radspeichen: Jedes Paar fasst sich nun, immer noch nebeneinander - nicht gegenüber - stehend, an beiden Händen, wobei dieselben mit der rechten Hand oben überkreuzt werden. Die Männer stellen sich zur Kreismitte hin, die linken Schultern zueinander gewandt. Die beiden Paare bilden nun eine Achse und drehen sich zweimal mit jeweils 16 Schritten gegen den Uhrzeigersinn um den Kreismittelpunkt. Bei den Zählzeiten 13 bis 16 können die Frauen unter dem rechten Arm des Mannes – dazu die linke Hand loslassen – im Uhrzeigersinn ausdrehen. Beide Paare stehen nun wieder in der Ausgangsposition und reichen sich die Hände, um Figur 1 einzuleiten.

Der gesamte Ablauf der Figuren 1 bis 4 wird ad libitum wiederholt, wobei sich nun in Figur 3 die Frauen auf traditionelle Weise mit einem angedeuteten Knicks und leichtem Heben des Rockes begrüßen und sich mit der linken Schulter begegnen. Dies natürlich nur, sofern die Teilnehmer nicht entschieden haben, die Frauen schon im ersten Durchgang wechseln und Hosen tragen zu lassen. Immer wieder werden so in den Tänzen jüdische Tradition, Geschlechterrollen und Sozialstrukturen implizit angesprochen, was ich gerne in Andeutungen („Welche Funktion hat der Partnerwechsel, was passiert hier? Warum stampfen die Männer, knicksen die Frauen?“) und kleinen ironischen Veränderungen des Settings aufgreife.

Obwohl es sich um eine festgelegte Choreographie handelt, ist immer wieder erstaunlich, wie viel Abweichungen in der Abfolge sich bei den einzelnen Paaren ergeben. Interessant ist, einmal auf die Ursachen hierfür zu achten und insbesondere die Partnerwechsel in Figur 3 zu beobachten. Jiddischer Tanz lebt von individuellen Einwürfen und notwendig werdenden Improvisationen. Fehler passieren, sind aber in dem festen Gefüge der sich parallel bewegenden Reihen (Figur 2) nur sehr beschränkt möglich und werden zwangsläufig korrigiert. Als perfekte Bühnenaufführung verlöre der *Bulgar* seinen Reiz.

Ebenso verhält es sich mit dem Verhältnis der Tanzfiguren zu dem musikalischen Phrasen. Meist sind sie nicht identisch, werden aber doch ab und an beachtet – sei es, dass die Tänzer Figuren deckungsgleich mit Formteilen beginnen, sei es, dass die Musiker reagieren und Formteile abkürzen, um mit den Tänzern übereinzustimmen. Einen

Versuch ist es allemal wert, den Tanz in formaler Übereinstimmung auf einen beliebigen *Frejlech* oder *Bulgar* mit dem Formschema AABC zu tanzen.

Lied: *Gefilte fish*

Das folgende, mir mündlich überlieferte Lied stammt im Original vermutlich aus dem Umfeld des US-amerikanischen jiddischen Theaters und kombiniert einen scheinbaren Nonsense-Text mit schmissiger Melodie und Groove. *Halewai wolt ich gewen gefilte fish, wolt ich gewen af jedn jidns tish*: Wenn ich doch *gefilte fish* wäre, läge ich auf dem Tisch jedes Juden.

## Gefilte fish

trad. jidd.

D

Ha - le - wai wolt ich ge - wen ge - fil - te fish, ha - le -

Cm

wai wolt ich ge - wen ge - fil - te fish, wen ich wolt ge - wen ge - fil - te fish, wolt

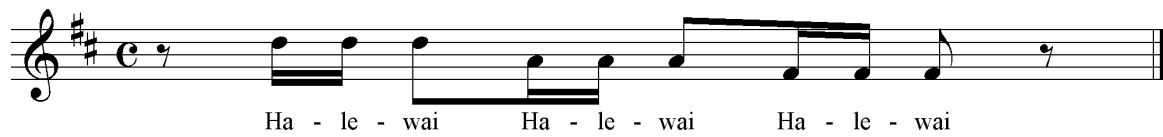
D

ich ge - wen af je - den ji - dns tish.

*Gefilte fish* sind eine Spezialität, die nach ostjüdischer Tradition zu *Shabbes* (Sabbat) gegessen wird, und um die sich zahlreiche Geschichten ranken. Es sind allerdings keine „gefüllten Fische“, sondern „frikadellenartige“ Bällchen aus Fisch, Mehl und mehr. Eine Geschichte zur Entstehung des Gerichts basiert auf dem Gebot, dass man am Sabbat Fisch essen soll. Was tut man aber nun, wenn man - wie der überwiegende Teil des Ostjudentums in den letzten Jahrhunderten - bettelarm ist? Man nimmt Fischabfälle und „verlängert“ sie mit anderen Bestandteilen, um das Gebot zu erfüllen. Und diese „gefüllten Fische“ werden nun als größte Spezialität der Hausfrau und Inbegriff von *jidishkajt* idealisiert. Insofern ironisiert unser Lied sowohl Armut als auch Tradition und lädt wiederum ein, den kulturellen Kontext mit einzubeziehen.

Auch bei diesem Lied übe ich zunächst den Text etliche Male mit einzelne Wortwiederholungen (MP3). Auf der CD findet sich auch ein Play-Along zum Mitsingen. Danach wird das Lied, nun möglichst mit Akkordeon- oder Klavierbegleitung, zunächst normal gesungen (MP3). Interessant wird es durch die Einwürfe in jedem zweiten Takt.

Dazu teile ich die Gruppe auf, so dass Männer und Frauen sich gegenüberstehen und entsprechend „ansingen“ können. In Takt 2 singen die Frauen bejahend auf *Halewai*, („Wenn es doch so wäre!), wie folgt einen D-Dur Dreiklang abwärts,



in Takt 4 abwärts, möglichst mit Kopfstimme und so laut und überzeugend wie möglich.



Die Männer antworten nach Möglichkeit noch lautstarker und skeptisch-fragend in Takt 6 mit *Wosshe wolt gewen?* („Was wäre dann?).



Besonders der Männereinsatz, der in das letzte Wort *fish* des Textes quasi „hineinfällt“, und die Schnellsprechübung *Wosshe wolt gewen?* auf vier Sechzehntelnoten verlangen einige Übung. Sie garantieren Lacher und Heiterkeit innerhalb der Frauengruppe, ebenso wie der hohe und mit Sicherheit nicht besonders rein intonierte Dreiklang dies bei den Männern bewirken wird.

Auch zu diesem Lied erfinden wir neue Textzeilen wie *Halewai wolt ich gewen a floymenbojm, wolt ich gewen in jedn jidns trojm*: „Wenn ich ein Pflaumenbaum wäre, wäre ich im Traum eines jeden Juden“. Wieder ist der Text oberflächlich Nonsense, weist aber eine zweite Ebene auf: von Pflaumen als einer Köstlichkeit träumt man in Hungerzeiten.

#### Abschluss: *Frejlech*

Zum Schluss tanzen wir noch einmal den *Frejlech* vom Beginn mit seinen verschiedenen Figuren, nun allerdings ohne Erklärungen und Unterbrechungen der Musik. Meist bringe ich hier noch zwei neue Figuren ein: Alle Männer oder alle Frauen kommen in die Mitte und stellen sich wie Speichen eines Rades im Kreis auf, wobei sie im Radmittelpunkt versuchen, ihre rechten Hände zusammen zu halten. Alle Gesichter weisen in dieselbe

Richtung, und indem sie im Kreis gehen, bewegt sich das Rad. Die rechten Hände bleiben dabei in einem großen Knäuel zusammen gehalten. Nach den Einzel- und Paaraktionen (*farshejdene kuntsn*) kann man nun wieder in den großen Kreis gehen und eine letzte Figur, „Drunter und Drüber“, probieren: Es bilden sich Paare, die wie bei Figur 3 des *Bulgare* im Kreis oder in einer Reihe laufen, die Arme wie oben beschrieben verschränkt haltend. Das erste Paar der Reihe dreht sich nun um und läuft unter den zum Tor erhobenen Armen der anderen Paare, die vorher hinter ihnen liefen, durch. Am Ende schließt das Paar sich wieder an und erhebt selbst die Arme zum Tor, da mittlerweile die folgenden Paare nacheinander unter den „Torbögen“ hindurchlaufen und sich jeweils am Ende wieder anschließen. Dies wird wiederholt und mit der Musik gesteigert.

Wichtig für einen dramaturgisch schlüssigen Aufbau der anderthalb Stunden ist, dass während der Tänze keine Pausen zwischen Erklärungen und neuem Einsatz der Musik entstehen. Das Konzept der virtuellen Simche lebt von der rhythmischen Kraft der Musik und der von ihr ausgehenden Motivation. Wenn man mit Aufnahmen arbeitet, sollte man geeignete Sets von Stücken auf einer CD zusammen schneiden, und diese mit Fernbedienung oder Handzeichen und „Techniker“ nach Bedarf starten und stoppen können. Für die ersten beiden Tänze, *Frejlech* und *Bulgar*, verwende ich gerne historische Aufnahmen oder Neueinspielungen im traditionellen Stil, etwa „Joel Rubin with the Epstein Brothers Orchestra: Zeydes un Eyniklech: Jewish-American Wedding Music from the Repertoire of Dave Tarras“ (Wergo 1995). Alle schnelleren Stücke in geradem Takt dieser CD sind sehr gut zum Tanzen geeignet. Prinzipiell kann man beinahe alle Klesmeraufnahmen verwenden, aber gerade der Tanz lebt vom richtigen Groove der Musik. Und viele der modernen Aufnahmen sind zu schnell, um die oben vorgestellte Choreographie des Bulgars zu tanzen. Für den letzten *Frejlech* wähle ich allerdings gerade diesen Weg und spiele schnelle zeitgenössische Aufnahmen der bekanntesten US-amerikanischen Klesmerband *The Klezmatics* („*rhythm + jews*“, *Piranha* o.J.). Das ist die New Yorker Szene in den späten 1980er Jahren: elektrisch, jazzig und rockig. Hier schneide ich ein Set von 9 Minuten zusammen: Track 13 („Bukoviner Freylekhs“) geht in den letzten Takten in Track 15 („Terkish-Bulgarish“) über, danach folgt unmittelbar Track 2 („NY Psycho Freylekh“). In den letzten zwei Minuten beginne ich beim Tanzen mit der Figur „Drunter und drüber“.

Prinzipiell ist es wünschenswert, zu den Tänzen auch Live-Musik zu spielen. Da die Choreographie des *Bulgars* nicht das Mittanzen des Erklärenden erfordert, begleite ich hier den ganzen Tanz selbst mit dem Akkordeon. Auch auf dem Klavier ist dies ist unaufwendig möglich: Melodie und einfache Wechselbässe vermögen schon den richtige Groove zu erzeugen, *Bulgar*-typische Betonungen auf 1, 2+ und 4 verstärken in noch. Eins der üblichen Sets dazu – auch für die *Frejlechs* verwendbar – habe ich mit dem Akkordeon eingespielt (MP3). Am sinnvollsten ist es jedoch, von alten Aufnahmen zu lernen.

Spieltechnische Hinweise für Tasteninstrumente und Noten finden sich in Sapoznik (1987) – dem *Real-Book* der Klesmer-Szene – und in Sokolow (1997).

Die optimalste Lösung ist, dass musikalische versierte Schülerinnen und Schüler die Aufgabe der Band übernehmen: Ein Akkordeon, Klavier oder Keyboard kann sich nach den im Klesmer üblichen Lead-Sheets auf Akkorde mit Wechselbässen - ggf. rhythmisch variiert - beschränken, Bassisten und Schlagzeuger werden mit ein wenig „Einhören“ in einschlägige Aufnahmen ihren Part finden. Melodieinstrumente wie Geigen, Klarinette oder Flöten spielen die Melodien oft schon vom Blatt, Blechbläser können hinzu treten. Einige ausgeschriebene Arrangements finden sich in Sapoznik (1991). Man wird so keine authentischen Klesmer-Interpretationen erzeugen wollen, aber zu einer angemessenen und „groovenden“ Tanzbegleitung finden.

Die einfachste Lösung zur Begleitung ist allerdings, wenn eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern singt. In Ermangelung von Instrumentalisten oder wegen des Verbots von Instrumentalspiel an religiösen Festtagen (Sabbat) war dies früher eine durchaus gängige Praxis. Dazu wurden entweder jiddische Volkslieder gesungen oder *Frejlechs* in chassidischem Gestus wie im C-Teil von „Esn est sich“ mit Silben versehen, wobei mitunter virtuos instrumentale Verzierungstechniken imitiert wurden. Einige geeignete schnelle jiddische Lieder („Diregelt“, „Di grine kusine“, „Lomir sich iberbetn“, „Huljet huljet kinderlech“) finden sich mit Noten und Texten auf der weit verbreiteten LP „ch'ob gehert sogn“ des Duos *Zupfgeigenhansel* (Pläne 1979, als CD-Reprint erhältlich). Auch in den Liederbüchern des Student für Europa/Student für Berlin e.V., jetzt *kunterbundedition* (Bund-Verlag), finden sich vereinzelt jiddische Lieder. Geeignet ist z.B. „Un as der Rebe lacht“, mit deutschem Text, zu finden in Bd. 8, Liedersonne, Nr. 53. Alle Lieder können entsprechend ohne Text auf Silben „jababai“, „tirirom“, „lailai“ o.ä. gesungen werden.

## II. Methodische Überlegungen

Inhalte und Ziele interkulturellen Musikunterrichts werden unterschiedlich definiert. Der folgende Katalog führt nicht zwingend notwendige Voraussetzungen einer interkulturellen Musikerziehung auf, sondern formuliert acht Desiderate. Er zeigt auf, warum und wie jiddische Lieder und Tänze in Gestalt der virtuellen Simche zu ihrer Erfüllung geeignet sind.

- 1) *Handlungs- und Erfahrungsorientierung*: Schülerinnen und Schüler handeln selbst musikalisch und erfahren Musik. Ihre Tätigkeit geht über das bloße Nachspielen oder -singen von Musikstücken hinaus.
- 2) *Voraussetzungsloser Musikunterricht*: Schülerinnen und Schüler können auch ohne Vorbildung musikalisch handeln und Musik erfahren.

- 3) *Anknüpfen an eine europäische Volksmusiktradition*: Schülerinnen und Schüler lernen auf einem mündlichen Überlieferungsweg entlang einer europäischen Volksmusiktradition.
- 4) *Körper- und Rhythmusorientierung*: Schülerinnen und Schüler erfahren und produzieren eine rhythmusorientierte Musik, die sie in körperliche Bewegung umsetzen.
- 5) *Anknüpfen an die wirkliche Musikkultur in Deutschland*: Schülerinnen und Schüler handeln in einer Musik, die einem Teilbereich momentaner Musikkultur in Deutschland entspricht.
- 6) *Kulturerschließende Musikdidaktik*: Die spezifische Volksmusiktradition bietet Gelegenheit zur Erschließung der zu Grunde liegenden Kultur.
- 7) *Konzeptionelle Ausbaufähigkeit und interdisziplinäre Schnittstellen*: Das Projekt/Unterrichtsvorhaben kann für sich selbst stehen oder aber auch zu einer Unterrichtsreihe ausgeweitet werden. Es bietet Anknüpfungspunkte für den Unterricht in anderen Fächern.
- 8) *Gesellschaftliche Relevanz*: Die behandelte Musik ist im Blick auf die zunehmende Multikulturalität der deutschen Gesellschaft, beispielsweise als Musik von Einwanderern, oder im Blick auf gesellschaftspolitische Ereignisse relevant.

#### 1) *Handlungs- und Erfahrungsorientierung*

(Schülerinnen und Schüler handeln selbst musikalisch und erfahren Musik. Ihre Tätigkeit geht über das bloße Nachspielen oder -singen von Musikstücken hinaus.)

In der Musikdidaktik vollzieht sich ein Paradigmenwechsel hin zu einer Handlungs- und Erfahrungsorientierung. Auch der verbreitete „Schnittstellenansatz“ von Irmgard Merkt (1993), auf den sich die meisten Konzepte für interkulturellen Musikunterricht stützen, geht vom gemeinsamen Musizieren aus. An dieser unmittelbaren Handlung als Schnittstelle setzt die virtuelle Simche an. Im Sinne des „erweiterten Schnittstellenansatzes“ von Wolfgang Martin Stroh (u.a. 2003) will die virtuelle Simche aber die Dimension des „musikalischen Handelns“ erweitern: Es wird nicht nur musiziert, sondern in einem besonderen kulturellen Setting Musik gelernt. Das hier neu zu lernende und womöglich „Fremde“ wird noch vor einer „Diskussion“ durch die „mitreißende“ Inszenierung der Simche als „Happening“, den lebensweltlichen Bezug der Texte bzw. die Erweiterung von Liedern in szenisches Spiel und die körperliche (Tanz-)aktion in Kontaktspielen und Improvisationen persönlich angebunden und mit kulturellen Inhalten verknüpft. Außerdem findet musikalisches Handeln im Idealfall auf drei verschiedenen Ebenen statt: Gesang, Instrumentalspiel und Tanz.

Zwei Gründe lassen jiddische Lieder und Tänze sowie Klesmermusik als besonders geeignete Schnittstelle erscheinen: Jiddische Musik und Kultur sind selbst auf kulturellen

Schnittstellen entstanden, und aufgrund dieser geschichtlichen Entwicklung sind sie deutschen Schülerinnen und Schülern bis zu einem gewissen Grad vertraut. Als Basis dient die hebräisch-jüdische Kultur des Altertums und deren synagogaler Gesang. Eine Ausformung als spezifische Kultur erfährt jiddische Kultur und Musik bis zum (frühen) Mittelalter in Deutschland durch die Übernahme des Deutschen und regionaler musikalischer Einflüsse in liturgischen Melodien, Lied und Instrumentalmusik. Erst in Osteuropa wird aus Jiddisch die Sprache, die wir heute meist als Jiddisch bezeichnen, und erst in Osteuropa entstehen auf einer Schnittstelle mit einer Vielzahl umgebender Kulturen und traditioneller Musikstile jiddisches Volkslied und Klesmermusik. Dies setzt sich Anfang des 20. Jahrhunderts mit den verschiedenen Auswanderungswellen nach Nord- und Südamerika sowie Israel fort, wobei sich wiederum Sprache und Musik den neuen Gegebenheiten anpassen und später als kulturelle Eigenheit nahezu verschwinden. Die noch vorhandenen, vom Revival aufgegriffenen Reste erfahren wiederum eine völlig andere kulturelle Prägung.

Eben durch diese Verwurzelung in „deutscher“ Kultur und Musik erscheinen Jiddisch und jiddische Musik vertraut. Konkret äußert sich das in unserem Fall darin, dass Schülerinnen und Schüler die beiden behandelten Texte fast vollständig verstehen. Neben dieser gemeinsamen Geschichte gehören einige wenige jiddische Lieder und die israelischen „Shalom-Lieder“ seit den 1960er Jahren zum Singerepertoire nicht nur christlicher Gemeinden. Und ebenso wie die virtuelle Simche beziehen sich diese häufig auf chassidische Ursprünge. Zumindest „Hawa Nagila“ werden einige Schülerinnen und Schüler im Ohr haben – im Original ein chassidischer Nigun, der von Abraham Zvi Idelsohn zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Osteuropa transkribiert und mit dem bekannten Text versehen wurde.

Der Chassidismus ist eine im 18. Jahrhundert in Osteuropa entstandene mystische Bewegung innerhalb des Judentums, in der Musik und Tanz wichtige Rolle spielen (vgl. Eckstaedt 2001). Besondere Bedeutung hat der Nigun (Mehrzahl Nigunim), Lieder ohne Worte auf Silben wie „baibaibai“, „jababai“ oder „tidom“. Singen, Erfindung und Veränderung eines Niguns erfahren hohe Wertschätzung. Chassidische Schriften beschreiben detailliert, wie man sich Melodien aneignet und durch eine spezifische Interpretation die „göttlichen Funken“ (*nizot*) in ihnen hervorkehrt. Indem der Mensch also musikalisch handelt und auf seine spezifische Weise singt, nähert er sich Gott. So formuliert der Chassidismus ein frühes Konzept musikalischer Handlungsorientierung (vgl. Eckstaedt 2000), das sich auch die virtuelle Simche zu Nutze macht.

## 2) *Voraussetzungsloser Musikunterricht*

(Schülerinnen und Schüler können auch ohne Vorbildung musikalisch handeln und Musik erfahren.)

Unterschiedliche oder keine musikalische Vorbildung stellen im Musikunterricht häufig ein Problem da. Während sich die „Experten“ langweilen, sind die „Anfänger“ überfordert. Deshalb sucht die virtuelle Simche mit Liedern und Tanz möglichst alle Schülerinnen und Schüler einzubinden. Hat die instrumentale Wiedergabe einer fremden musikalischen Tradition enge Grenzen und vernachlässigt oft deren Spezifika, lassen sich gerade jiddische und chassidische Lieder gut singen. Sie erfordern als Volksmusik keine geschulten Stimmen. Wie sehr chassidische Lieder in der Realität musikalisch „ungeprobt“ und „unrein“ gesungen werden, kann man gut an originalen Aufnahmen hören (z.B. *Kol Yeshurun* (Vishnitzer Chassidim): CC „Zmiros yisroel b'idish. Nigunei yeroim v'khasidim b'idish“ o.A., oder „Nichoach. Chabad Melodies. Songs of the Lubavitcher Chassidim.“ Lubavitcher Chorus led by Velvel Pasternak and Instrumental Ensemble, Collectors Guild, New York, 1960.)

Wenn auch eine professionelle Darbietung von instrumentaler Klesmermusik viel Sachkenntnis in Bezug auf Interpretation und vor allem Verzierung erfordert, so sprechen doch einige Gründe dafür, instrumentale Stücke von Schülerinnen und Schülern spielen zu lassen: Für klassisch am Instrument ausgebildete ist Klesmermusik nämlich durch Form, Taktarten, Tonvorrat und Spieltechnik erst einmal gut spielbar.

### *3) Anknüpfen an eine europäische Volksmusiktradition*

(Schülerinnen und Schüler lernen auf einem mündlichen Überlieferungsweg entlang einer europäischen Volksmusiktradition.)

Nachdem jahrhundertlang der Einfluss und die Existenz mündlicher überlieferter Musik kontinuierlich abgenommen hat, steigt diese in den letzten etwa 50 Jahren wieder rapide an (vgl. etwa Lug 2001, Rosing 1994). Globalisierung und neuen Medien kommen dabei besondere Bedeutung zu. Die Einbeziehung der so entstandenen „neuen Mündlichkeit“ in den Musikunterricht steckt aber noch in den Kinderschuhen. Die virtuelle Simche versucht, nicht nur „nachplappern“ zu lassen, sondern einen Teil musikalischer Kultur auf strikt oralem Wege weiter zu geben und gleichzeitig den Prozess der Überlieferung transparent zu machen. Die Überlieferungskette ist in unserem konkreten Fall nicht allzu lang: Am Anfang stehen meist in Osteuropa und um die Jahrhundertwende geborene Volksmusikerinnen und -musiker, von denen oder von deren Schülern ich gelernt habe. Schülerinnen und Schüler lernen nun von ihren Lehrern als fünftes oder sechstes Glied in dieser Kette. Die schriftliche Fixierung der Lieder und Tänze in diesem Aufsatz soll dabei keinen Workshop, keine reale Lernsituation ersetzen, sondern als Erinnerungsstütze und Anregung dienen.

Auf diese Weise wird eine musikalische Tradition für Schülerinnen und Schüler konkret und fassbar. Sie tut dies um so mehr, als dass es sich um eine europäische Tradition aus nächster Umgebung handelt. Damit kommt sie der Forderung nach „Entexotisierung“, die

nach den frühen Ansätzen zur Behandlung „Außereuropäischer Musik“ in den 1970er Jahren immer wieder für die interkulturelle Musikerziehung erhoben wird (vgl. etwa Stroh 2002a), entgegen. Viel wird von Weltmusik geredet und geschrieben, aber gibt es bald auch eine Europamusik?

#### 4) Körper- und Rhythmusorientierung

(Schülerinnen und Schüler erfahren eine rhythmusorientierte Musik, die sie in körperliche Bewegung umsetzen.)

Der jahrhundertlangen Vernachlässigung, Tabuisierung oder gar Unterdrückung körperlich-rhythmischer Elemente in der abendländischen Musik sucht die virtuelle Simche ein „groovenden“ europäisches Konzept entgegen zu setzen. Klesmermusik und jiddischer Tanz bieten sich hier nicht nur durch die bewegende Kraft der Musik an. Im Unterschied zum häufig auch im Musikunterricht praktizierten israelischen „Volkstanz“, der aus verschiedenen regionalen jüdischen Tanztraditionen feste Choreographien kreiert hat, ist jiddischer Tanz eine volkstümliche Tradition. Ebenso wie Klesmermusik greift auch jiddischer Tanz verschiedenste osteuropäische Tanzformen auf. Er hält sich selten exakt an Choreographien und Zählzeiten, sondern entsteht vielmehr aus der Gruppe heraus, erfindet, verändert und verwirft Schritte wie Figuren. Als Ritual einer relativ kleinen Bevölkerungsgruppe in der Diaspora spiegelt er deutlich gesellschaftliche wie geschlechtsspezifische Rollen wieder, hat sozialpädagogische und therapeutische Funktion. In Figuren wie den verschiedenen Varianten des Partnertauschs, *farshejdene kuntsn* und sozialem Rollenverhalten des *Onfirers* wird dies deutlich. Für Schülerinnen und Schüler hält jiddischer Tanz zahlreiche motorische Aufgaben parat, erfordert eigene Initiative bis hin zur freien Ausdrucksäußerung und rührt z.B. in Figuren wie dem möglichst engen Einwinden einer Reihe und „Aneinanderdrängen“ an bei uns tabubehaftete Komplexe wie Körperkontakt.

#### 5) Anknüpfen an die wirkliche Musikkultur in Deutschland

(Schülerinnen und Schüler handeln in einer Musik, die einem Teilbereich momentaner Musikkultur in Deutschland entspricht.)

In Bezug auf die Orientierungs- und Handlungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in einer zunehmend multikulturellen und medialisierten Gesellschaft ist ein Anknüpfen der interkulturellen Musikerziehung an die wirkliche Musikkultur in Deutschland wünschenswert (vgl. etwa Stroh 2002a). Zwar hat *Klesmer* kaum den Rang einer Jugendkultur, aber jiddische Musik genießt dennoch eine gewisse Popularität in Deutschland, die über die politische Tradition des jiddischen Lieds und die vorhandene Klemmerszene hinaus geht. *Klesmer* ist keine abstrakte historische Tradition, sondern

wird sowohl im Kontext „Weltmusik“ auf großen Festivals und in Häusern der Off-Kultur, als auch im Kontext „jüdische Kultur“ im Konzertsaal und in Gemeinden gespielt. Seit den späten 1990er Jahren hat sich Klesmer als ein relativ fest umrissenes Genre innerhalb der Weltmusik etabliert und wird von mehr und mehr Gruppen zitiert oder als akustisches Rohmaterial verwendet. Dabei gliedert sich Klesmer zunehmend in die allgemeine Beliebtheit osteuropäischer Musik ein. Im Rahmen der Tanzhaus-Bewegung in der DDR wurden auch israelische und jiddische Tänze getanzt, und heute gibt es in Berlin offene Volkstanzveranstaltungen, bei denen Klesmer live gespielt und jiddische Tänze getanzt werden.

Um die Entwicklung einer traditionellen Musik zu einer Ausprägung crossoverhafter Weltmusik zu zeigen, werden in der virtuellen Simche sowohl traditionelle als auch moderne Aufnahmen verwendet. Sie können die Entstehung des einen aus dem anderen verdeutlichen.

#### *6) Kulturerschließende Musikdidaktik*

(Die spezifische Volksmusiktradition bietet Gelegenheit zur Erschließung der zu Grunde liegenden Kultur.)

Vielleicht ist gerade jiddische Musik für eine kulturerschließende Musikdidaktik (Geck 1993) besonders geeignet. Musik, Religion und Alltagskultur sind in jiddischer Kultur auf das Engste verwoben, und mit der Inszenierung der Simche geschieht Musik- und Kulturlernen schon zu Beginn gleichzeitig. Die virtuelle Simche will Ansätze zur Erschließung jiddischer und jüdischer Kultur bieten, die sich gerade nicht auf Vernichtung und Schoah beziehen. In einer gesellschaftlichen Situation, in der Jüdisches latent vorhanden, aber meist nicht real greifbar ist, kommt dem besondere Bedeutung zu.

#### *7) Konzeptionelle Ausbaufähigkeit und interdisziplinäre Schnittstellen*

(Das Projekt/Unterrichtsvorhaben kann für sich selbst stehen oder aber auch zu einer Unterrichtsreihe ausgeweitet werden. Es bietet Anknüpfungspunkte für den Unterricht in anderen Fächern.)

Die virtuelle Simche soll zunächst in sich schlüssig sein und als anderthalbstündiger Workshop bzw. Doppelstunde ohne thematische Einbindung bestehen können. Schon die motorischen oder musikalischen Lernziele stellen einen Wert an sich dar. Darüber hinaus bieten sich aber vielseitige Anknüpfungspunkte für den Musikunterricht. Die virtuelle Simche soll möglichst universell erweiterbar sein, und weitergehende Arbeitsmöglichkeiten in anderen Fächern wie Religion, Deutsch und Geschichte liegen auf der Hand.

Jüdisch-liturgische Musik, jiddische Lieder, Klesmermusik, andere regionale jüdischer Traditionen oder zeitgenössische israelische Musik bieten sich als Inhalt einer Unterrichtsreihe innerhalb des Spektrums jüdischer Musik an. Immer ist eine entsprechende gesellschafts- und kulturbezogene Anbindung mit verschiedenen Schwerpunkten möglich. Das Thema jiddische Lieder der Schoah und des Widerstands bietet eine Einbindung, die im Musikunterricht bereits genutzt wird. Dass sich die Ausweitung des Gegenstands nicht immer nur auf die zusätzliche Bereitstellung von Sachinformationen beschränken müssen, zeigen die handlungsorientierten Ansätze von Wolfgang Martin Stroh (2001, 2002b, 2003), die auf der Einbeziehung szenisches Spiels basieren.

Ein erster Schritt zur Erweiterung kann sein, die Einbindung von Klesmermusik und Tanz in die „Chassene“, die traditionelle ostjüdische Hochzeit, aufzuzeigen. Eben darauf basiert die virtuelle Simche, und hier liegen ausreichende deutschsprachige gedruckte Materialien vor: Auf der CD „Khasene on a kale - Wedding Without a Bride“ (Buda Musique, Paris 1999) der Gruppe *Budowitz* finden sich im authentischen Klang chronologisch und ausführlich kommentiert die Stücke, die im Verlauf einer Chassene gespielt wurden. Weissenberg (1905) schildert eine jüdische Hochzeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts in allen Details, und Stroh (2002b) gibt unterrichtsbezogene Anregungen zur Umsetzung in szenischem Spiel.

#### 8) *Gesellschaftliche Relevanz*

(Die behandelte Musik ist im Blick auf die zunehmende Multikulturalität der deutschen Gesellschaft, beispielsweise als Musik von Einwanderern, oder im Blick auf gesellschaftspolitische Ereignisse relevant.)

Interkulturelle Musikerziehung ist angetreten, die interkulturelle Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern zu stärken. Dazu muss sie einen aktuellen gesellschaftlichen Bezug aufweisen. Im Fall jiddischer Musik gilt dies in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist jiddische Musik die traditionelle Musik zumindest der Großeltern derjenigen Juden aus der ehemaligen Sowjetunion, die in den letzten 15 Jahren nach Deutschland eingewandert sind. Zum anderen bewegt sich die Behandlung von jüdischen Themen in Deutschland zwangsläufig im Umfeld einer Erinnerungsarbeit und bietet Anlass zur Beschäftigung mit deutscher Geschichte, mit Migration und eben multikulturellen Gesellschaften. Durch die Affinität von Klesmermusik zu anderen osteuropäischen Musikstilen ergeben sich außerdem Verbindungen auch zu anderen osteuropäischen Migrantengruppen.

Für jüdische Schülerinnen und Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion ist jiddische Musik und Kultur in der eigenen Familie oft seit zwei bis drei Generationen nicht mehr greifbar. Dennoch ist es nicht selten, dass sie von den Großeltern noch Jiddisch hören oder

gelernt haben. Und sie werden jiddische Musik zweifelsfrei als „jüdische“ Musik identifizieren, einige Lieder wie unser Einstiegslied „Lomir ale in ejnem“ aus der Familie oder der Gemeinde kennen und den Tanzstil als vertraut empfinden. Das ist auch der Fall, wenn ihre eigenen musikalischen Vorlieben in ganz andere Richtungen gehen. Jiddische Musik und Kultur spielen in den jüdischen Gemeinden und bei entsprechenden innerjüdischen Jugendveranstaltungen kaum eine Rolle, so dass die Begegnung mit ihnen für nichtjüdische wie jüdische Schüler eine Begegnung mit etwas Fremden in vertrautem Gewand ist.

Wie bei kaum einem andern Thema ist hier Gelegenheit, sich mit dem „Eigenem im Fremden“ und dem „Fremden im Eigenen“ zu beschäftigen, mit Antisemitismus, Nationalismus und „multikulturellen“ Gesellschaften. Denn die nun eingewanderten „russischen“ Juden sind meist mehr oder weniger direkte Nachfahren derjenigen „deutschen“ Juden, die im frühen Mittelalter in den Osten ausgewandert sind oder vielmehr vertrieben wurden. Sie kehren „zurück“ nach Deutschland, und ihre jüdische Kultur ist nicht nur eine „fremde“ Kultur, sondern eine Kultur, die einmal in veränderter Form hier zu Hause war. Zur multikulturellen sowjetischen Gesellschaft und ihrer Akzeptanz als Juden in derselben werden wiederum die eingewanderten oder bereits in Deutschland geborenen jüdischen Schülerinnen und Schüler einiges aus ihrer Familiengeschichte beitragen können.

In jedem Fall bietet die virtuelle Simche Gelegenheit, durch Teilhabe und eigenes Tun auf einem körperlichen und sinnlich erfahrbaren Weg jenseits von Aufklärung und Geschichtsunterricht den Kontakt zu Jüdischem zu vermitteln.

### **III. Materialien**

Neben den erwähnten Unterrichtsmaterialien (Eckstaedt, Stroh) existieren verschiedene Aufsätze zu jiddischen Liedern, meist im Kontext „Nationalsozialismus“ (eine Auflistung findet sich in Stroh 2003). Eine ganze Reihe verschiedener Tanzanleitungen existiert zu israelischen Tänzen, und schulpraktische Musizierenanleitungen zu Klesmermusik sind in Soundcheck III (Klose 2002) enthalten. „Jüdische Musiktraditionen“ von Rita Ottens und Joel Rubin (2001) stellt eine nützliche Materialsammlung mit Hörbeispielen zu jüdischer Musik allgemein dar. Obschon die Publikation in der Reihe „Musikpraxis in der Schule“ erschienen ist, handelt es sich aber nicht um didaktisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien, und musikpraktische Hinweise fehlen gänzlich.

Auf einige Notenausgaben zu Klesmermusik und chassidischen Nigunim (Pasternak 1997, Sapoznik 1987, 1991, Sokolow 1997) wurde hingewiesen. Alle Hefte sind bei Tara-Publications, New York, erschienen und in Deutschland am besten bei Judaica-Buchhandlungen wie der Literaturhandlung in München und Berlin erhältlich. Eine Vielzahl Liederbücher mit jiddischen Liedern sind auch in Deutschland erschienen, von

denen nur drei erwähnt werden sollen: Frankl (1996) versammelt bekannte Lieder mit Erläuterungen, Gradenwitz (1988) und Kaufmann (1920) bringen auch selten gesungene Lieder. Die wichtigste und international gebräuchlichste jiddische Liedersammlung (Mlotek 1972, 1988, 1997), gut kommentiert und mit englischen Textübersetzungen, gibt der Workmen-Circle in New York heraus. Sie ist in Deutschland wiederum über Judaica-Buchhandlungen erhältlich. Die wichtigste deutsche Klesmer-Website ist [www.klezmer.de](http://www.klezmer.de), die wichtigste internationale [www.klezmershack.com](http://www.klezmershack.com). Hier finden sich Informationen, Texte und Links; auf [klezmer.de](http://klezmer.de) zudem Noten und Texte zahlreicher Klesmerstücke und Lieder.

Zu den relevanten Themen *Geschichte des Ostjudentums* (Haumann 1990), *jüdische Religion und Tradition* (De Vries 1981) und *jüdisches Leben in Deutschland nach 1945* (Brumlik 1988) sei jeweils ein Titel genannt. Jiddisch wird im Original hebräischen Buchstaben geschrieben, weswegen die Transkription mit lateinischen Lettern stark variiert. Ich habe eine dem Deutschen angenäherte Schreibweise gewählt, die eine möglichst einfache Lesweise und annähernd korrekte Aussprache ermöglicht. Weitere Hinweise finden sich im „Jiddischen Wörterbuch“ von Ronald Löttsch (1992).

Vier deutschsprachige Bücher sind bisher zum Thema *Klesmer und jiddische Musik* erschienen. Rita Ottens und Joel Rubin (1999) beschäftigen sich mit der historischen Tradition von Klesmermusik, Susan Bauer (1999) führt in das amerikanische Revival ein. Eckstaedt (2003) schildert Geschichte und Hintergründe jiddischer Musik in Deutschland nach 1945, Francois Lilienfeld (2002) beschäftigt sich neben Klesmer mit anderen Teilaspekten wie der synagogalen Tradition, chassidischen Liedern, jiddischem Theater und Film. Susan Bauers Buch liegt eine CD bei, die einen guten Überblick über verschiedenen Stile und Richtungen von liturgischem Gesang bis hin zu Klesmermusik im heutigen New York verschafft. In den letzten Jahren sind eine Vielzahl von historischen Aufnahmen der alten Klesmer-Meister wie Dave Tarras, Naftule Brandwein und Harry Kandel erschienen. Eine schönen Querschnitt frühester Aufnahmen bietet „Yikhes. Frühe Klezmer-Aufnahmen von 1907 - 1939 aus der Sammlung von Prof. Martin Schwartz“ (Trikont 1991). Zum Tanzen tauglich sind außer meinen bereits oben erwähnten persönlichen Favoriten vor allem die CD's der bekannten amerikanischen Revivalbands wie *The Klezmatics*, *Brave Old World*, *Klezmer Conservatory Band* und *Chicago Klezmer Ensemble*. Zum jiddischen Tanz selbst ist quasi keine Literatur vorhanden. Ein bemerkenswertes Forum mit Tanzanleitungen und Informationen findet sich auf der Homepage von Helen Winkler ([www.angelfire.com/ns/helenwinkler](http://www.angelfire.com/ns/helenwinkler)). Kompetente Workshops bietet in Deutschland vor allem Michael Alpert von der Gruppe Brave Old World an.

#### **IV. Literatur**

BAUER, SUSAN: *Von der Khupe zum Klezkamp*. Klezmer-Musik in New York, Berlin 1999.

BRUMLIK, MICHA: *Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945*. Frankfurt/M., 1988.

- DE VRIES, S. PH.: *Jüdische Riten und Symbole*. Wiesbaden 1981.
- ECKSTAEDT, AARON: ... *tanzten und singen, singen und springen, dazu tu ich taugen - Jiddische Lieder und Tänze, elementare Bewegungsspiele und Improvisationen*. In: Ein Lied für Christina (= In Takt 1), hg. von Irmgard Merkt. Regensburg 2000, S. 133ff.
- DERS.: *Jenseits von Hawa Nagila - ein musikethnologischer Fund und melancholische Erfahrungen einer Feldforschung zur Tradition chassidischer Musik*. In: Martin Geck. Festschrift zum 65. Geburtstag, hg. von Ares Rolf und Ulrich Tadday, Witten 2001, S. 393-409.
  - DERS.: „Klaus mit der Fiedel, Heike mit dem Bass ...“. *Jiddische Musik in Deutschland. Motivation, Erfahrungen, Selbstverständnis*. Berlin 2003.
- FRANKL, HAI UND TOPSY: *Wenn der Rabbi singt. Jiddische Lieder*. Gütersloh 1996.
- GECK, MARTIN: *Kulturererschließende Musikdidaktik? Plädoyer wider eine formalistische Musiklehre*. In: *Musik und Bildung* 5/1994, S. 4ff..
- GRADENWITZ, PETER (HG.): *Die schönsten jiddischen Liebeslieder*, Wiesbaden 1988.
- HAUMANN, HEIKO: *Geschichte der Ostjuden*, München 1990.
- KAUFMANN, FITZ MORDECHAI: *Die schönsten Lieder der Ostjuden. Siebenundvierzig ausgewählte Volkslieder*, Berlin 1920. Reprint Jerusalem 1971 und Edermünde 2000.
- KLOSE, KURT u.a.: *Klezmermusik*. In: Soundcheck 3. Stuttgart 2002.
- LILIENFELD, FRANCOIS: *Iomir ale singen. Die Musik der Juden Osteuropas*. Zürich 2002.
- LÖTZSCH, RONALD: *Jiddisches Wörterbuch*, Mannheim 1992.
- LUG, ROBERT: *Pop-Musik aus der Milleniums-Perspektive – Von den Troubadours zum Computerdesign*. In: *Pop und Mythos*, hg. von Heinz Geuen und Michael Rappe, Schliengen, Edition Argus, 2001, S. 151ff.
- MERKT, IRMGARD: *Das Eigene und das Fremde - Aspekte interkultureller Musik-pädagogik*. In: *Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis*, hg. von Reinhard C. Böhle. Frankfurt/M. 1993.
- MLOTEK, ELEANOR GORDON UND JOSEPH (HG.): *Mir trogn a gezang*, New York 1972.
- MLOTEK, ELEANOR GORDON UND JOSEPH (HG.): *Pearls of Yiddish Song. Perl fun jidische lider*. Favorite Folk, Art and Theatre Songs, New York 1988.
- MLOTEK, ELEANOR GORDON UND JOSEPH (HG.): *Songs of Generations: New Pearls of Yiddish Song. Lider fun dor tsu dor: naje perln fun jidischn lid*, New York 1997.
- OTTENS, RITA/RUBIN, JOEL: *Klezmer-Musik*. Kassel/München 1999.
- OTTENS, RITA/RUBIN, JOEL: *Jüdische Musiktraditionen (=Musikpraxis in der Schule 4)*. Kassel 2001.
- PASTERNAK, VELVEL: *Chabad melodies. Songs of the Lubavitcher Chassidim*. Compiled & Transcribed by Eli Lipsker, Edited & Annotated by Velvel Pasternak, New York 1998.
- RÖSING, HELMUT: *Sonderfall Abendland*. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek 1994
- SAPOZNIK, HENRY/SOKOLOW, PETER: *The Compleat Klezmer*. New York 1987.
- SAPOZNIK, HENRY: *The Klezmer Plus! Folio with essays by Henry Sapoznik & Shulamis Dion*. Transcriptions and Arrangements by Peter Sokolow, New York 1991.
- SOKOLOW, PETER: *Peter Sokolows Piano and Keyboards Guide Klezmer and Hasidic Music*. New York 1997.
- STROH, WOLFGANG: „Tsen brider sajnen mir gewesn“ - *Der besondere Humor jiddischer Musik und dessen Erscheinungsformen in Deutschland*. In: Martin Geck. Festschrift zum 65. Geburtstag, hg. von Ares Rolf und Ulrich Tadday, Witten 2001, S. 371ff.
- DERS.: *Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung*. In: AfS-Magazin 5/2002a (Heft 13), S. 3ff.

- DERS.: „Mazeltow!“ *Eine traditionelle jüdische Hochzeit in Osteuropa. Szenisches Spiel und Klezmermusik.* In: Musik und Unterricht 2/2002b (Heft 62), S. 45ff.
  - DERS.: *Klezmermusik in Deutschland – Musikpraxis oder politische Bildung?* In: Musikunterricht heute 5, hg. von Jürgen Terhag, Oldershausen 2003.
- WEISSENBERG, SAMUEL: *Eine jüdische Hochzeit in Südrussland.* In: Mitteilungen für jüdische Volkskunde 1/1905, S. 59ff.