

Russendisko, Balkangroove, Klezmer.
Ansätze einer interkulturellen Musikpädagogik zwischen Ost und West

von Aaron Eckstaedt, Berlin

Berlin, im April 2004. Die *Kulturbrauerei* im Szeneviertel Prenzlauer Berg lädt zu dem Festival *Terra polska* ein. Fast 200 polnische Künstler, darunter die Preisträger des diesjährigen BBC-Worldmusic Awards, die *Warsaw Village Band*, und die polnische Rocklegende *Kult* geben hier einen Einblick in die junge Kunst- und Kulturszene Polens. Dieses Festival ist kein Einzelfall, wie ein Blick in das Berlin Magazin *Tip* zeigt, welches alle Berliner Kulturveranstaltungen zweier Wochen verzeichnet. Häufig finden sich hier 10 und mehr Veranstaltungen mit osteuropäischer Musik an einem Abend. Da ist Wladimir Kaminers *Russendisko*, eine mittlerweile legendäre Clubveranstaltung mit russischen Hits und Underground im Kaffee Burger, der mittlerweile Gregor Rajewskys *Datschadance – Osteuropäischer Tanztumult* zur Seite steht. Als DJ *Auflegewitsch* spielt Rajewsky osteuropäische Romamusik, Blasmusik vom Balkan und Russisches. Da sind Konzerte mit russischen Liedern, bulgarische, polnische und lettische Bands sowie vor allem Klezmerkonzerte. Sogar Tanzhausveranstaltungen mit Klezmer sowie mit bulgarischer Musik finden regelmäßig jeden Monat statt.

Waren vor Jahren noch die Konzerte mit jiddischer Musik – die Klezmerszene Berlins ist nach wie vor eine der vitalsten der Welt – bestimmend für den Bereich osteuropäischer Musik, so ist nun eine Öffnung in Richtung einer osteuropäisch orientierten Weltmusik zu beobachten¹. Nicht nur finden mehr nicht ausschließlich klezmerorientierte Konzerte statt, auch das Repertoire vieler Klezmerbands hat sich um nicht genuin jüdische Stücke erweitert. Und die Migrationsbewegungen in Europa sowie die Möglichkeit, mit einer im Westen beliebten Musik Geld zu verdienen, haben bewirkt, dass auf der Straße und im Konzertsaal immer mehr in Osteuropa geborene Musiker mit traditioneller Musik zu hören sind. Dies ist keine Entwicklung der letzten Jahre, sondern ein Prozess, der seit Perestroika und Glasnost in den späten 80er Jahren zu beobachten ist. Er stützt sich auf verschiedene Faktoren wie z.B. die westdeutsche Folklorebewegung oder die ostdeutsche Pflege der Kultur der „Brudervölker“. Dass osteuropäische Musik im Verhältnis gesehen nur in einem relativ kleinen Kreise „hip“ ist, braucht kaum gesondert erwähnt zu werden. Die

¹ Eine genauere Schilderung dieses Prozesses und der Vorgeschichte in West- wie Ostdeutschland findet sich in Eckstaedt (2003).

Öffnung des Westens Richtung Osten, der auf politischer Ebene die EU-Erweiterung entspricht, macht sie dennoch deutlich.

Das Credo einer interkulturellen Musikpädagogik, die dieser Öffnung Rechnung trägt, hat Reinhard C. Böhle (1996, 23) formuliert: „Soll im Musikunterricht nicht systematisch ein kulturelles deutsches oder europäisches Erbe vermittelt werden, das quasi seit Kestenbergs (1921) mit dem Bildungsmittel Kunstwerk charakterisiert werden kann und seit den 60er und 70er Jahren lediglich um die kritische und später auch praktische Auseinandersetzung mit der Rock- und Popmusik erweitert wurde, so gilt es, sich der Vielfalt der Musik in der Welt und im eigenen Land zu stellen.“

Ich möchte im Folgenden von der Realität an deutschen Schulen und Musikschulen ausgehen und Entwicklung wie Konzepte einer interkulturellen Musikpädagogik in Deutschland streifen, um hieraus Desiderate für die Praxis abzuleiten. Einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft im – man mag es mögen oder nicht – Einwanderungsland Deutschland steht dabei ein bestenfalls gelegentlich interkulturell angereicherter Musikunterricht in den Schulen gegenüber. In den Musikschulen ist die Situation als noch ernster zu bezeichnen. Schülerinnen und Schüler leben in szenen- und ethnisch geprägten (musikalischen) Welten, die Pädagogen und Lehrern oftmals verborgen sind. Zwei Studien (Dannhorn 1995, Stroh 2001) zeigen, dass an Musik- und allgemeinbildenden Schulen großer Handlungsbedarf besteht. Lehrende bekunden darin hohes Interesse an einer interkulturellen musikalischen Erziehung, fühlen sich aber durch Ausbildung und fehlende Weiterbildungsangebote nicht befähigt. Es sind also Konsequenzen für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden an den Hochschulen und Universitäten sowie für die Weiterbildung und laufende Qualifizierung von Lehrern zu ziehen.

Ein Blick in die gängigen deutschen Schulbücher bestätigt dies um so mehr, denn diese befinden sich meist auf dem didaktischen Stand von „außereuropäischer Musik im Unterricht“, also Mitte der 70er Jahre. Nie steht in diesen Büchern mehr als 1/10tel des Umfangs für die überwältigende Mehrheit der auf der Welt real existierenden Musik zur Verfügung. All dies wird verständlich, wenn man – vgl. das Zitat von Reinhard C. Böhle - die Geschichte des Faches hierzulande betrachtet, die durchaus verständliche Abkehrung von der musischen Erziehung und die in der Realität höchst zögerliche Durchsetzung der Populärmusikdidaktik. Allerdings haben sich in den letzten 30 Jahren Konzepte einer interkulturellen Musikpädagogik entwickelt, und besonders in den letzten 10 Jahren wurden eine Reihe von unterrichtspraktischen Materialien, meist in Artikelform in den einschlägigen Zeitschriften, publiziert

Zwei Vorläufer einer interkulturellen Musikpädagogik sind zu nennen: Den ersten Ansatz möchte ich mit Siegmund Helms (1974) „Außereuropäische Musik im Unterricht“ nennen. In den Jahren 1970 bis 1979 wurde hierzu in der Fachzeitschrift „Musik und Bildung“ eine intensive Diskussion geführt. Dieser Ansatz beschränkt sich auf die Darstellung „exotischer“ traditioneller Musik im Unterricht, also etwa indischer, asiatischer und afrikanischer, und bezieht sich auf den damaligen Trend der (deutschen) Musikethnologie, sich nahezu ausschließlich mit „authentischer außereuropäischer Musik“ statt mit deren modernen Erscheinungsformen, bei Helms „kommerzialisierter Folklore“, zu beschäftigen. Dieser „musikethnologische Ansatz“ wirkt bis heute fort, nicht immer zum Vorteil. Gedacht war an das Gymnasium, die in dieser Zeit aktuelle „Gastarbeiter“-Problematik spielte keine Rolle. Diese wurde in der Ausländerpädagogik aufgegriffen, die auf die „musischen“ Fächer und deren integrative Kraft große Hoffnung setzte. Auf diese Hoffnung antwortete die Musikpädagogik allerdings nur mit sehr vereinzelt Ansätzen, wie es z.B. Schulten (1974) mit einem Ansatz zur „Integration ausländischer Kinder durch Musik“ tat.

In einer zweiten Stufe wird im allgemeinpädagogischen Bereich aus der Ausländerpädagogik die interkulturelle Erziehung, die sich von einer nunmehr überholten Assimilationsvorstellung löst. Irmgard Merkt (1983, 1985) formuliert als erste Konzepte einer interkulturellen Musikerziehung, die sich überwiegend an Grund- und Hauptschule richten, und die die traditionelle Musik von Migrantenschülern thematisieren. Absicht ist Verbesserung der „interkulturellen Kommunikation“ innerhalb der ethnisch gemischten Schulklasse. Böhle (1996) und andere untermauern diesen Ansatz und weiten die Zielgruppe – wiederum analog zur interkulturellen Erziehung – auf alle Schüler aus. Allgemein humanistische Ziele wie Toleranz, antirassistische Erziehung und soziales Lernen treten in den Vordergrund.

Als wichtigste Grundsätze dieser interkulturellen Musikerziehung sind zu nennen:

1. Verständnis und Toleranz für andere Musikkulturen
2. wissenschaftliche und qualifizierte Auseinandersetzung mit der fremden Musik statt Reduktion auf Folkloristisches
3. Suche nach Schnittstellen und Gemeinsamkeiten, die auf Vergleich zielen, ohne Charakteristisches verwischen zu wollen
4. Gleichwertigkeit der Kulturen, da jede Kultur ihre Musik gemäß Erfordernissen ihrer Lebensbewältigung entwickelt hat

5. Interkulturelle Musikerziehung geht von der musikalischen Tätigkeit, nicht dem bloßen Hören aus.

Vor allem will interkulturelle Musikerziehung die enorme Bedeutung von Musik für menschliche Gesellschaften herausarbeiten. Damit bezieht sie sich, geprägt von der Kulturwissenschaft, auf einen offenen und semiotischen Begriff von Kultur als Summe der Denk, Gefühl und Handlungsformen der Menschen.

Interkulturelle Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und damit auch interkulturelle Musikerziehung sind somit weitgehend definiert. In Bezug auf Akzente, Begründung und methodischen Ansatz wird letztere jedoch weiterhin ausdifferenziert. So verweist etwa Volker Schütz (1997) auf die letztendlich soziale Begründung, die auf die Verfassung unserer Gesellschaft rekurriert. Interkulturelle Musikerziehung verweist für ihn vor allem auf die unerschöpfliche Vielfalt musikbezogener Ausdrucksformen. So entstehe die Chance, die in unserer bürgerlichen Musikkultur entstandenen Werte und Normen als historische gewordene und nicht weltweit und absolut gültige zu erkennen, woraus neue musikalische Erfahrungen und letztendlich eine neue musikkulturelle Verfassung unserer Gesellschaft resultieren. *Der Umgang mit dem Fremden* – ein beliebter Topos in den 90er Jahren - wird so als Weg zum Eigenen verstanden. Auch Wolfgang Martin Stroh erweitert mit seiner „eineweltmusiklehre“ (2000) sowie seinem jüngst mehrfach formulierten Konzept einer handlungsorientierten multikulturellen Musikerziehung (2002), die auf einem „erweiterten Schnittstellenansatz“ unter Einbeziehung von szenischem Spiel basieren, dieses Konzept noch einmal. Das Richtziel von interkultureller Musikerziehung ist hier multikulturelle Handlungskompetenz allgemein.

Bei der interkulturellen Musikerziehung geht es also um eine Öffnung des Faches in Richtung der Kulturwissenschaft, hin zur „Musiktotale der Gegenwart“. Sie will - mit den Worten Kemmelmeyers (1999,) - zeigen:

- wie vielgestaltig Musikkultur ist und was man davon noch nicht kennt
- wie Musik verschiedener Art beschaffen ist
- welchen Platz Musik in der Lebenswelt der Menschen einnimmt

Einig ist man sich, dass interkulturelle Musikerziehung stets handlungs- und erfahrungsorientiert ist. Es geht um aktive Teilhabe an der Musikkultur. Das Ausgehen von einer kulturellen Schnittstelle („Schnittstellenansatz“, Merkt 1993) auf der aktiv handelnd musikalische Basiserfahrungen gemacht werden, ist allen

Konzepten zu eigen. Ein Problem jedoch liegt auf der Hand: interkulturelle Musikpädagogik scheint nun per definitionem alles zu sein, quasi ein Synonym einer zeitgemäßen Musikpädagogik. Um dieser Problematik zu entgehen, sollen 7 konkrete Desiderate aufgezeigt werden. Dies sind:

- 1) *Handlungs- und Erfahrungsorientierung*
- 2) *Voraussetzungsloser Musikunterricht*
- 3) *Anknüpfen an eine europäische Volksmusiktradition*
- 4) *Körper- und Rhythmusorientierung*
- 5) *Anknüpfen an die wirkliche Musikkultur in Deutschland und der Welt*
- 6) *Kulturerschließende Musikdidaktik*
- 7) *Gesellschaftliche Relevanz:*

In zahlreichen Workshops, Lehrerfortbildungen und im Unterricht an einem Berliner Gymnasium hat der Autor Klesmermusik sowie jiddische Lieder als Gegenstand interkultureller Musikerziehung erprobt. Diese Erfahrungen sind Grundlage der folgenden Ausführungen und haben für den Blickwinkel Osteuropa eine zweifache Relevanz: zum einen wird deutlich, dass die jiddische Musik die ihr hier zugeschriebene interkulturelle Funktion auch in osteuropäischen Ländern wahrnehmen kann, zum anderen aber, dass die genannten Desiderate ebenso für den Bereich osteuropäischer Musik einlösbar 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 ohne kulturelle Einbindung hinaus.)

In der Musikdidaktik vollzieht sich derzeit ein Paradigmenwechsel hin zu einer Handlungs- und Erfahrungsorientierung. Im Konzept des Autors findet die musikalische Basiserfahrung, von der alle Konzepte interkultureller Musikerziehung ausgehen, auf einer mehrdimensionalen Handlungsebene statt. So wird im Fall jiddischer Musik eine „virtuelle Simche“ (Feier) inszeniert², in der die Schüler tanzen, singen und ggf. auch musizieren. Durch den Kontext dieser Feier, die im Falle von Klesmermusik z.B. eine Hochzeit sein kann, erfolgt eine kulturelle Einbindung. Im Sinne des „erweiterten Schnittstellenansatzes“ von Stroh (u.a. 2004) 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“

² Dieses Konzept hat der Autor in Eckstaedt (2004) näher ausgeführt.

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.

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 wie osteuropäischen 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 Klezmermusik. 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.

Der im Fall jiddischer Musik angesprochene kulturelle Austausch zwischen Ost und West findet sich jedoch auch in vielen anderen osteuropäischen Musikkulturen, und selbst ohne eine westliche Fundierung ist mittlerweile – wie eingangs erwähnt – eine Akzeptanz osteuropäischer Musik erreicht, so dass auch diese nicht mehr „fremd klingt“. Elemente des Volkstanz sowie Bewegungsspiele als Schnittstelle lassen sich problemlos – dort, wo jiddischer Tanz traditionell osteuropäische Tanzformen nur reproduziert, sogar deckungsgleich – auch für andere osteuropäische Musik finden. Und das Konzept einer Feier mit Tanz und Musik beispielsweise kann direkt übertragen werden, findet es sich doch in allen osteuropäischen Traditionen.

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 das Konzept des Autors 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 doch gerade einfache Lieder gut singen. Sie erfordern als Volksmusik oftmals keine geschulten Stimmen. Im Fall jiddischer Musik eignen sich z.B. chassidische Lieder sehr gut, die auch in der Realität oftmals musikalisch „ungeprobt“ und „unrein“ gesungen werden.³ Lieder dieser Art, die in unteren Klassen ggf. mit den jeweiligen traditionellen kindlichen Bewegungsspielen verknüpft werden können, finden sich in beinahe jeder osteuropäischen Tradition. Im Bereich Rhythmus bieten sich weitere Möglichkeiten für die musikalische Basiserfahrung, und sei es z.B. „nur“ das Erlernen eines einzigen Patterns im 7/8tel-Takt.

Wenn auch eine stilgerechte instrumentale Darbietung 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 sind nämlich neben Klezmermusik viele Formen traditioneller osteuropäischer Musik durch Form, Taktarten, Tonvorrat und Spieltechnik erst einmal gut spielbar.

3) Anknüpfen an eine europäische Volksmusiktradition

(Schülerinnen und Schüler lernen (zunächst) auf einem mündlichen Überlieferungsweg entlang einer europäischen Volksmusiktradition. Gegenstand ist also überwiegend die europäische Musik unserer Zeit.)

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. Im Konzept des Autors soll versucht werden, 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 kann dabei im Fall jiddischer oder osteuropäischer Musik denkbar kurz sein: Am Anfang stehen meist in Osteuropa und um die Jahrhundertwende geborene Volksmusikerinnen und -musiker, von denen oder von deren Schülern der Autor oder andere Lehrende gelernt haben. Mit derzeit in Deutschland auftretenden jüngeren Musikern aus Osteuropa verkürzt sich diese Kette noch einmal.

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

³ Dies kann an Originalaufnahmen wie 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), sehr gut beobachtet werden.

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, entgegen.

4) *Körper- und Rhythmusorientierung*

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

Der jahrhundertelangen Vernachlässigung, Tabuisierung oder gar Unterdrückung körperlich-rhythmischer Elemente in der abendländischen Musik sucht die virtuelle Simche ein „groovendes“ europäisches Konzept entgegen zu setzen. Große Teile traditioneller osteuropäischer Musik – besonders die eingangs genannten, die in Deutschland derzeit populär sind - bieten sich durch die bewegende Kraft der Musik an. Im Unterschied zum häufig auch im Musikunterricht praktizierten choreografierten „Volkstanz“ ist z.B. jiddischer Tanz eine volkstümliche Tradition. Jiddischer Tanz 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. Auch diese Funktionen lassen sich in verschiedenen Tanztraditionen finden. Für Schülerinnen und Schüler halten die ungewohnten Figuren zahlreiche motorische Aufgaben parat, erfordern eigene Initiative bis hin zur freien Ausdrucksäußerung und rühren z.B. in Figuren wie dem möglichst engen Einwinden einer Reihe und „Aneinanderdrängen“ an in Deutschland tabubehaftete Komplexe wie Körperkontakt.

5) *Anknüpfen an die wirkliche Musikkultur in Deutschland und der Welt*

(Schülerinnen und Schüler handeln in einer Musik, die einem Teilbereich momentaner Musikkultur in Deutschland oder allgemein der Welt entspricht und somit einen Bezug zu ihrer eigenen Realität hat.)

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. Zwar hat osteuropäische Musik in Deutschland nicht den Rang einer wirklichen Jugendkultur, aber sie ist zusammen mit anderen popularmusikalischen Stilen Markenzeichen einer alternativen und linksengagierten Szene, die auch in ihrem Bekleidungsstil osteuropäische Elemente und Symbole aufgreift. Dass diese über einen den Rahmen einer engen Szene, die lediglich traditionelle Musik pflegt, hinausreicht, zeigt die Beliebtheit von Veranstaltungen

wie Kaminers *Russendisko*. Mehr und mehr werden auch osteuropäische musikalische Elemente im Rahmen einer Weltmusik als akustisches Rohmaterial verwendet. Um die Entwicklung einer traditionellen Musik zu einer Ausprägung crossoverhafter Weltmusik zu zeigen, werden daher im Konzept des Autors sowohl traditionelle als auch moderne Aufnahmen verwendet. Sie können die Entstehung des einen aus dem anderen verdeutlichen: Gegenstand interkultureller musikalischer Erziehung sind keine „Ökonischen“ vorgeblich historisch-authentischer Volksmusikpflege, sondern die heutige Musik in all ihren Crossover-Erscheinungen.

6) *Kulturererschließende Musikdidaktik:*

(Die Musikkultur bietet Gelegenheit zur Erschließung der zu Grunde liegenden Kultur im Sinne einer Kulturwissenschaft.)

Gerade jiddische Musik ist für eine kulturererschließende Musikdidaktik (Geck 1994) 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. Das Konzept des Autors will dabei 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. Letzteres trifft für die meisten Länder Osteuropas noch mehr zu als für Deutschland.

7) *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 oder Polen, 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. Schon durch Affinität von Klesmermusik zu anderen osteuropäischen Musikstilen ergeben sich hier Verbindungen auch zu anderen osteuropäischen Migrantengruppen.

Kennzeichnend ist dabei wiederum die Situation jiddischer Musik: Für jüdische Schülerinnen und Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion oder Polen 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 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 sich so die Gelegenheit, durch Teilhabe und eigenes Tun auf einem körperlichen und sinnlich erfahrbaren Weg jenseits von Aufklärung und Geschichtsunterricht den Kontakt zu Jüdischem zu vermitteln.

Für die Kinder polnischer oder sowjetischer Einwanderer ist der Kontakt zur Kultur ihres Herkunftslandes meist noch unmittelbarer und in der Familie verwurzelt. Die Erfahrungen des Autors als Musiklehrer an einem Gymnasium mit vielen Schülern osteuropäischen Migrationshintergrundes zeigen, dass die zweite Generation dieser Einwanderer sozusagen in zwei verschiedenen Welten aufwächst. Die familiäre familiäre jedoch wird in der Schule kaum thematisiert wird und bleibt darüber hinaus Mitschülern mit deutschem bürgerlichen Hintergrund oder solchen mit andern Migrationshintergründen fremd. Hier bieten sich mannigfaltige Ansätze für den Musikunterricht. Und wenn sich für den jüdischen Bereich Anknüpfungspunkte finden, um wie viel mehr lassen sich diese dann beispielsweise für deutsch-polnische Beziehungen und den hier stattgefundenen kulturellen Austausch während der letzten Jahrhunderte finden.

All diese Beispiele zeigen, dass osteuropäische Musik nicht nur bestens geeignet, sondern unabdingbar für eine europäisch orientierte interkulturelle Musikerziehung ist. Während allerdings für türkische (Merkt u.a.) sowie für jiddische Musik (Eckstaedt, Stroh) Materialien vorliegen, sind diese für den Bereich osteuropäischer Musik – und das erst recht, wenn es um moderne Erscheinungsformen geht - noch nicht vorhanden. Hier müssen also musikethnologische Forschungsergebnisse unterrichtlich nutzbar gemacht und Materialien sowie methodisch-didaktische Konzepte entwickelt werden. Dies hätte auf der Grundlage des „multikulturellen“ Musiklebens in Deutschland und den in diesem Umfeld stattfindenden musikalischen Lernprozessen zu geschehen, die noch nicht systematisch erforscht sind. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass unser Ausgangspunkt die Musikpädagogik ist, bei der die musikalische (Basis-)Erfahrung im Vordergrund steht. Hier sollte nach konkreten Anknüpfungspunkten gesucht werden, und dies geschieht, da es sich letztendlich um orale Tradierung handelt, auf Workshops, Kongressen und durch persönliche musikalische Begegnungen. Dieses Austausch unter Einbeziehung von Schülern gilt es vor allem zu fördern. Zwar betonen alle Theoretiker interkultureller Musikerziehung die Bedeutung der musikalischen Erfahrung, niemand sagt aber explizit, dass die musikalische Erfahrung selbst schon interkulturelle Musikerziehung ist!

Dabei geht es insbesondere in der Phase des EU-Beitritts einer Reihe osteuropäischer Länder auch darum, ein Bewusstsein eines gemeinsamen kulturellen Erbes zu schaffen, das vor der Teilung in West- und Osteuropa durchaus vorhanden war. „Altes Europa statt interkontinentaler Exotik“ könnte das Motto für diesen Bereich interkultureller Musikerziehung lauten, und die wechselseitige Öffnung bietet zusammen mit der Popularität osteuropäischer Musik in Deutschland und den Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte eine große Chance dazu. Viel wird von Weltmusik geredet und geschrieben, aber gibt es bald auch eine Europamusik? So neu ist dieser Gedanke in der Musik nicht, wie ein Blick auf die gegenseitigen Befruchtungen und Einflüsse traditioneller Musik innerhalb der klassischen Kunstmusik zeigt.

Literatur

Böhle, Reinhard C. (Hg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung*. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin, Frankfurt/Main 1996.

Böhle, Reinhard C.: „Ziele, Aufgaben und Positionen einer interkulturellen Musikerziehung“ in: Böhle 1996 a.a.O., 23ff.

- Dannhorst, Susanne: „Interkulturelle Musikerziehung in NRW – eine Lehrerbefragung“ in: Böhle 1996 a.a.O., 142ff.
- Geck, Martin: *Kulturerschließende Musikdidaktik? Plädoyer wider eine formalistische Musiklehre*. In: *Musik und Bildung* 5/1994, S. 4ff..
- Eckstaedt, Aaron: ... *tanzen 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.
- Eckstaedt, Aaron: „*Klaus mit der Fiedel, Heike mit dem Bass ...*“. *Jiddische Musik in Deutschland. Motivation, Erfahrungen, Selbstverständnis*. Berlin 2003.
- Eckstaedt, Aaron: *Die virtuelle Simche. Jiddische Lieder und Tänze im Musikunterricht. Ein methodisches Konzept mit Praxisanregungen*, in: *Musikunterricht heute* 4. *Musikkulturen - fremd und vertraut*, hg. von Jürgen Terhag, Oldershausen 2004.
- Helms, Siegmund: *Außereuropäische Musik* (=Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts 2), Wiesbaden 1974.
- Kemmelmeyer, Hans-Jürgen: „Musikkultur und Musikpolitik im Zeichen des Wertewandels“ in: *Musikunterricht heute*, Oldershausen 1999.
- 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 2001, S. 151ff.
- Merkt, Irmgard: *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik. Ein Situationsbericht*, Berlin 1983.
- Merkt, Irmgard: *Türkische Musik*. Klett/Stuttgart 1985.
- Merkt, Irmgard: Interkulturelle Musikerziehung, in: *Musik und Unterricht* 9/1993, S. 22ff.
- Rösing, Helmut: *Sonderfall Abendland*. In: Bruhn/Oerter/Rösing (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek 1994
- Schütz, Volker: „Interkulturelle Musikerziehung“ in: *Musik & Bildung* 5/1997, 4ff.
- Schulten, M.L.: „Integration ausländischer Kinder durch Musik“ in: *Kind und Musik* (=Musikpädagogische Forschung 5), hg. von K. Kleinen, Laaber 1974, 251ff.
- Stroh, Wolfgang Martin: „„eine welt musik lehre“. Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts“ in: *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (=Musikpädagogische Forschung 21), hg. von Nils Knolle, Essen 2000, 138ff.
- Stroh, Wolfgang Martin: „Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht - Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten“ in: *Diskussion Musikpädagogik* 4/2001, Oldershausen 2001.
- Stroh, Wolfgang Martin: „*Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung*“ in: *AfS-Magazin* 5/2002, 3ff.

Stroh, Wolfgang Martin: *Klezmermusik in Deutschland – Musikpraxis oder politische Bildung?* in: Musikunterricht heute 5, hg. von Jürgen Terhag, Oldershausen 2004.