

Wolfgang Martin Stroh (Oldenburg)

Der Beitrag der Musikpädagogik. Zur gegenwärtigen Situation der Holocaustpädagogik

Introduction

„Holocaustpädagogik“ kommt aus dem Amerikanischen („Holocaust Education“) und bezeichnet alle pädagogischen Konzepte der Bearbeitung des Holocausts in Erziehungseinrichtungen. Es wird heute oft gesagt, die deutsche Holocaustpädagogik sei gescheitert, weil sie den Rechtsradikalismus und Antisemitismus von deutschen Jugendlichen nicht vollständig verhindern kann. Ein Ereignis, das sich in Oldenburg, einer Stadt von 150 000 Einwohnern, am 3. September 2005 abgespielt hat und sich in vielen deutschen Städten jährlich wiederholt, relativiert diese Meinung. An jenem 3. September begegneten fast 5 000 Jugendliche - überwiegend Schüler/innen - einer NPD-Demonstration¹ von 75 Jugendlichen, die von 3 000 Polizisten „geschützt“ wurde. Mutig durchbrechen die Jugendlichen die Absperrungen und rufen den Parolen der NPD „Sieg Heil!“, „Hopp, hopp, hopp, Ausländer stop!“ und „Toleranz auch gegen Deutsche!“ entgegen „Wir haben den Krieg verloren!“ und „Nazis raus aus Oldenburg!“

Derartige Ereignisse sind als Erfolg von Holocaustpädagogik zu deuten. Allerdings bleibt offen, ob dieser Erfolg auf ein Lernen in der Schule zurück zu führen ist. Es kann vermutet werden, dass hier ein Lernen auf der Strasse stattfindet. Vielleicht hat sogar die Einsatzleitung der Polizei an diesem Septembertag pädagogisch nachhaltiger gewirkt als der Geschichts- oder Musikunterricht an der Schule.

Das Beispiel zeigt ein zentrales Problem deutscher Holocaustpädagogik: „Erfolge“ können nicht eindeutig auf eine bestimmte pädagogische Instanz wie zum Beispiel den Schulunterricht zurück geführt werden. Und in der Schule selbst gilt keineswegs die Regel, dass gute pädagogische Absichten, engagierter Einsatz eines Lehrers und eine Anhäufung von Anschauungsmaterialien den Unterrichtserfolg garantieren. Die Entwicklung der deutschen Holocaustpädagogik seit 1945 ist als ein Ausdruck jenes zentralen Problems zu deuten. Daher soll diese Entwicklung kurz nachgezeichnet werden, da sie das gesamte Spektrums des Problems umreißt.

Zur Geschichte der deutschen Holocaustpädagogik

Teilweise zeitlich hintereinander, teilweise zeitlich gleichzeitig wurden in Deutschland – DDR und BRD – immer wieder neue Konzepte entwickelt. Die aktuelle Diskussion ist von einer kritischen Auseinandersetzung mit all’ diesen Konzepten geprägt.:

(1) *"Vergangenheitsbewältigung"*. Die ursprünglich eher dem US-amerikanischen Umerziehungskonzept ("Entnazifizierung") entsprungene, an psychoanalytische Terminologie erinnernde Bezeichnung, wurde politisch von reaktionären Kräften der BRD in Misskredit gebracht. Mit "Vergangenheitsbewältigung" wurde die Idee assoziiert, unter die deutschen Verbrechen der Nazizeit könne und solle „endlich einmal ein Schlussstrich" gezogen werden. Heute wenden sich Initiativen und pädagogische Konzepte mit der Bezeichnung

¹ NPD ist die Nationaldemokratische Partei Deutschlands, die als neofaschistisch eingestuft wrd.

"Gegen das Vergessen!" gegen solche Tendenzen². Die Grundidee war, durch Sachinformation – in Wort, Bild und Ton – über die Verbrechen der Nazis 1933-1945 und der Deutschen im 2. Weltkrieg „aufklärend“ und damit abschreckend zu wirken.

(2) "*Betroffenheitspädagogik*". Ausgehend von Thesen, die Theodor W. Adorno 1959/1966 formuliert hatte, löste eine Art "Betroffenheitspädagogik" die Konzepte der Vergangenheitsbewältigung ab. Adorno hatte formuliert, es müsse erstes Ziel aller Pädagogik sein, dass "Auschwitz nicht noch einmal sei", und er hatte erkannt, dass dies Ziel nicht allein durch Aufklärung erreicht werden kann. 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" lautet: handlungsrelevant wird Sachinformation und Aufklärung erst dann, wenn sie mit "Betroffenheit" verknüpft ist. Erst derjenige, der von Tatsachen auch "betroffen" wird oder ist, kann und wird sein Verhalten ändern. Obgleich diese handlungstheoretische Einsicht richtig ist, ist sie pädagogisch kontraproduktiv. Dies zeigen unter anderem biografische Untersuchungen zum Rechtsradikalismus. Kinder und Jugendliche rebellieren gegen den pädagogischen Druck, "betroffen" zu sein oder sich "schuldig" zu fühlen. Als Antwort formulieren sie "Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein!" und singen:

Früh in der Bildung da fing es schon an:
Ein Land voller Dreck genannt Deutschland.
Sie nahmen dir den Stolz, verhöhnten das Land,
Doch das hast du damals noch nicht erkannt...
Eines Tages wacht Ihr alle auf,
Rettet die Rasse, die man einst verkauft...
In ein paar Jahren
Und wir sind kampfbereit-
Titel "In ein paar Jahren" der CD "Mann für Mann" von Störkraft (1990).

Rechtsradikale Texte dieser Art drücken das Gefühl vieler Jugendlicher aus, dass die Betroffenheitspädagogik ihnen ihre nationale Identität – hier mit „Stolz“ bezeichnet – genommen hat. Die neuen Rechten knüpfen an solchen Gefühlen an und versprechen einen neuen Nationalstolz unter neo-faschistischer Flagge.

(3) "*Erinnerungsarbeit*". Im Gefolge der Betroffenheits-Strategie standen einige politische Sänger in der DDR und BRD. In der DDR ist das Paar Rebling/Jaldati³ und in der (alten) BRD Alexander Kulesiewitsch zu nennen, 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 noch eine Dimension, die sich in der pädagogischen Diskussion mit den Schlagworten "Zeitzeugen" und "Spurensuche" bis hin zu "Denk"- und "Mahnmalpädagogik" verknüpfte. Hierbei wird versucht, die Betroffenheit durch Authentizität sinnlich so zu konkretisieren, dass der moralische Anspruch verblasst. Die vor kurzem auch in Deutschland erschienene "Shoa"-CD der Steven-Spielberg-Stiftung spiegelt diese Strategie wider.

Diese Art "Erinnerungsarbeit" erwies sich allerdings als nicht unproblematisch. Es stellte sich heraus, dass die Befragung von oder Begegnung mit Zeitzeugen für Jugendliche zwar faszi-

² Prototypisch die 1997 erschienene CD-ROM „Gegen das Vergessen“ des Verlages...

³ Jaldati/Rebling gaben eines der erste Liederbücher mit jiddischen Liedern heraus (JALDATI/REBLING 1971) und sangen bereits 1948 in den Camps for Displaced Persons in Hamburg..

nierend ist, aber auch ent-politisierend wirken kann. Den "Schulausflügen" zu Friedhöfen, Denkmälern, KZ-Museen oder restaurierten Vernichtungslagern wurde angelastet, dass sie als aktionistische Ersatzhandlung für die reflektierte Aneignung von Geschichte dienten. Und die ökonomischen, politischen und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge, die zum Holocaust geführt haben, kommen nicht mehr zur Sprache, wenn man Zeitzeugen befragt, die heute in der Regel 80 Jahre und älter sind. Der Faschismus erscheint dabei oft als eine Verschwörung oder Naturkatastrophe und nicht als ein System, das politisch bekämpft und verhindert werden kann..

4. Antifaschistische Erziehung: Gegen die Ent-Politisierung der Holocaustpädagogik wendet sich vor allem die anti-faschistische Erziehung, die von der These ausgeht, dass der deutsche Faschismus die eigentliche Ursache von Holocaust, Rassenwahn und Antisemitismus war. In der DDR erschien daher eine eigenständige Holocaustpädagogik als überflüssig, weil man mit der sozialistischen Erziehung ohnedies erfolgreiche anti-faschistische Bildung betrieb.

Wenn das Musik-Lehrplanwerk der DDR sich explizit dem Holocaust zuwandte, so im Zuge einer Art „Vorbildpädagogik“: die Jugendlichen sollen an Vorbildern lernen. Als solche dienten einerseits Personen aus dem antifaschistischen Widerstand, andererseits Komponisten, die das „humanistische Erbe“ der deutschen Klassik hoch hielten und/oder explizit dem Sozialismus dienten. Als Beispiel wurde in der 9.-10. Klasse ausführlich Paul Dessaus Melodram „Lilo Herrmann“ besprochen. Vorbildlich ist hier einerseits das Leben und Sterben der Widersandskämpferin Lilo Herrmann, andererseits die Art und Weise, wie sich Dessau kompositorisch dieses Vorbilds bemächtigt.

Dass weder die sozialistische Erziehung der DDR noch die Vorbildpädagogik den erhofften Effekt zeitigten, zeigt, dass eine Reduktion der Holocaustpädagogik auf ein allgemeines Prinzip den deutschen Besonderheiten des Holocaust nicht gerecht wird.

Das aktuelle Konzept von Holocaustpädagogik

Der aktuelle Diskussionsstand kann mit dem Schlagwort „Verstehen als handlungsrelevante Aneignung von Geschichte“ versehen werden. Dies Konzept versucht, aus den Fehlern und Misserfolgen der bisherigen Konzepte konstruktiv Konsequenzen zu ziehen. Die allgemeine Maximen dieses Unterrichts lauten

- Empathie statt Betroffenheit,
- Emotionen in der Einfühlung,
- Lernen und Handeln im “Schutz der Rolle”,
- Produktive Auseinandersetzung mit Zeitzeugen, Spuren, Denkmälern usw.,
- Praktizierte Demokratie und Toleranz im Lernprozess.

Empathie statt Betroffenheit. Empathie bedeutet einführendes Verstehen ohne jedoch das Handeln des Anderen übernehmen oder gut heißen zu müssen⁴. 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.

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

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

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

Produktive Auseinandersetzung mit Zeitzeugen, Spuren, Denkmälern usw. Wenn Schülerinnen und Schüler mit Zeitzeugen oder Erinnerungsspuren in Berührung kommen, so ist diese Begegnung erst dann ein Lernprozess, wenn die Erlebnisse und Beobachtungen zu "Erfahrungen" verarbeitet werden (können)⁵. 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"⁶ vorgeführt.

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 Holocaustpädagogik in den allgemeinen Zielen von Demokratiekompetenz und Toleranzfähigkeit aufzugehen haben. Speziell zur Bekämpfung von Rechtsextremismus ist eine Holocaustpädagogik auf verlassenen Posten, wenn sie nicht in einen größeren Rahmen gestellt wird⁷. 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.

Der Beitrag der Musikpädagogik im Rahmen des aktuellen Konzepts

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

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

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

Interessanterweise hat die aktuelle deutsche interkulturelle Musikerziehung prägnante pädagogische Konzepte entwickelt, die die 5 hier aufgezählten Maximen erfüllen. Dies ist nicht weiter verwunderlich, weil die Ausgangslage der interkulturellen Musikerziehung der der Holocaustpädagogik formal ähnelt. Man kann daher die aktuellen Konzepte der (allgemeinen) Holocaustpädagogik am besten dadurch im Musikunterricht umsetzen, dass man sich dort der Konzepte der interkulturellen Musikerziehung bedient. Hier kann die Brücke zur Musikpädagogik geschlagen werden.

Der inhaltlicher Focus der Holocaustpädagogik verschiebt sich weg von Zahlen und Fakten, weg von Statistiken und „Horrorfilmen“ hin zum „wirklichen Leben“ und den zunächst auch alltäglichen Gefühlen der Menschen. Statt „die Juden“ den deutschen Jugendlichen in der Schule nur in Extremsituationen vorzuführen und sie dadurch jeglicher Konkretheit zu berauben, sollten Juden zuerst einmal im normalen Leben als „Menschen wie Du und Ich“ erscheinen. Als Menschen mit lebensnahen Gefühlen, mit Wünschen, Hoffnungen, Problemen, Sorgen und Fehlern. Hier liegt die Chance für Musik. Und hier ist die Chance für jene Klezmermusik, die die vielfältigen und widersprüchlichen Gefühlen des jüdischen Lebens klingend zum Ausdruck bringt.

Die beste Methode der pädagogischen Vermittlung von Klezmermusik, die auch in der interkulturellen Musikerziehung nachgefragt ist, ist die „szenische Interpretation“ von Musik. Hier finden Empathie, Rolleneinfühlung, ein Schutz der Rolle, die produktive Auseinandersetzung mit Inhalten und eine notwendig tolerante Arbeitshaltung statt. Die spezifischen Möglichkeiten eines derartigen Musikunterrichts sind

- Empathie erzeugen als Verständnis ohne oktroyierte Gefühle oder Betroffenheit,
- Musik als Teil einer widersprüchlichen Lebensrealität erfahren,
- Musik machen (als Erlebnis) und Musik reflektieren (zu Erfahrung) in einem einheitlichen, sinnlichen Prozess.

Anstelle das gesamte Konzept der szenischen Interpretation darzustellen, sollen einige Wesensmerkmale an zwei Beispielen erläutert werden.



Beispiel 1: die szenische Interpretation des Liedes „Tsen Brier sajnen mir gewesen“

Das Lied schildert in einer Art „Abzählvers“ nach dem Muster des kolonialistischen Hetzliedes „Zehn kleine Negerlein“ wie 10 Ostjuden um 1900 aufgrund ökonomischer Probleme „sterben“. In der szenischen Interpretation, werden die im Lied schematisch abgehandelten „Schicksale“ anhand von Rollenkarten rekonstruiert und damit ein Bild jener Situation gezeichnet, das über 2 Millionen Ostjuden zur Emigration nach den USA trieb. Die szenische Rekonstruktion der Einzelschicksale provoziert auf der musikalischen Ebene eine Reihe von Fragen an das Lied bzw. an jiddische Musik selbst: Warum ist der Refrain des Liedes relativ munter, wo doch die rezitativisch vorgetragenen Einzelschicksale erbarmungslos traurig sind? Und wie konkret ist das „Sterben“ im Lied zu nehmen, wenn es heißt „sterben tu ich jeden Tag, weil zu essen hab ich nicht“?

Fragen dieser Art werden szenisch gelöst und nicht in klugen Diskussionen. So kann die szenische Darstellung der Einelschicksale mit einer Szene versehen werden, die zum Refrain passt. Eine 5. Klasse hatte zum Beispiel die szenische Idee, das „Sterben“ als Auswanderung zu interpretieren. Sie legten ins Klassenzimmer einen blauen Teppich, der den Atlantik markierte. Jenseits dieses Ozeans befand sich eine Tafel, auf der „New York“ stand. Jeder Bruder des Liedes, überquerte als er „stirbt“ den Ozean und singt von dort den noch in Osteuropa hinterbliebenen Juden den munteren Refrain zu (Abbildung 4).

Beispiel 2: die szenische Interpretation des „Jiddisch Tango“

Als Variante des bekannten jiddischen Liedes „Shpil’sche mir a lidele inm jiddisch“ gibt es eine angeblich aus Warschau stammende und als „Jiddischer Tango“ bezeichnete Version mit folgendem Text:

shpil zhe mir a tango oys in yidish, zol dos zayn misnagdish tsi khasidish. di bobele aley n zol kenen dos farshteyn	un take a tensele geyn. shpil, shpil, klezmerl, shpil, vi a yidish harts hot gefil. shpil, shpil mir a tentsel, oy, shpil, shpil, ikh bet dikh, mit neshome, mikt gefil.	zoln kenen dos farshteyn un take a tentsel geyn. shpil zhe mir a tango oys fun sholem. zol dos zayn a sholem, nisht keyn kholem, az Hitler mit zayn raykh zol di kapore vern glaykh – dos vet zayn a tentsel far aykh!
shpil zhe mir a tango, nor nisht arish, zol dos zayn nisht arish, nisht barbarish, az di sonim zoln zen, az ikh nokh tantsn ken, un take a tentsel mit bren	shpil zhe mir a tango oys fun pleytim, fun dem folk tsezeytn un tseshpreytn, az kinder, groys un kleyn,	YIVO-Schreibweise (mit Abweichungen) aus der "Kempin"-Version.

Dies Lied zeigt, wie sich in Musik Lebenswille und Widerstand artikulieren können. Das Bild vom Lamm, das sich zur Schlachtbank führen lässt, wird durch dies Lied revidiert. In sarkastischem Ton wird der ursprüngliche Text umfunktioniert und politisiert. Der Gestus der Musik ist mit dem des Widerstandliedes "Eyns tswey drey" (nach Hanns Eisler "Einheitsfrontlied") identisch. Die Idee und Problematik dieser Musik soll von Schülerinnen und Schülern in Bildern dargestellt werden. Es soll dadurch die Frage bearbeitet werden: Warum singen Juden im KZ? Wie reagiert die SS darauf? Warum wird solch ein Lied nicht verboten? Hat das Singen eine reale Bedeutung und Wirkung?

Es wurden Standbilder zu folgenden möglichen Situationen entwickelt. Wie sehen die Häftlinge und wie sehen die SS-Wachen dieselbe Tanzszene? Bei den Häftlingen erschent der unsch nach Freude und Normalität. Bei der SS kommen Assoziationen an den Tanz kit dem Tod zustand. – Eine weitere Bilderserie sollte die möglichen altungen der SS zum Jiddisch Tango aus differenzieren. Das Ergebnis waren so unterschiedliche Haltungen wie „Wir lassen Euch tanzen, könnten aber jederzeit das Tanzen auch verbieten“, „Euer Tanz nervt uns, aber wir bringen Euch ja doch bald ins Vernichtungslager“ und „Wer weiß, ob das, was wir hier machen, nicht doch auch unser



Der Tangotanz aus der Perspektive der Häftlinge (Juden)



Der Tangotanz aus der Perspektive der Wächter (SS-Mannschaft)



SS-Haltung Möglichkeit 1: aggressiv und im Bewusstsein der Stärke



SS-Haltung Möglichkeit 2. genervt, aber irgendwie überrumpelt hilflos



SS-Haltung Möglichkeit 3: Zweifelnd und in der Ahnung, dass der Jiddisch Tango auch ihr Todestango sein könnte



Gesamtbild als Fazit“ des Jiddisch Tangos: alle Beteiligten sind dem Tode geweiht, die Juden als die moralisch stärkeren „triumphieren“ über den SS-Wachen

Todestanz ist?“ – In einem Abschlussbild haben die Schüler die Essenz des ganzen Liedes argestellt: die SS-Wächter knien mit ihren Gewehren unter einem tanzenden Tangopaar. Alle Figuren sind mittels Masken vom Tod gezeichnet. Die Häftlinge stehen oben und überleben trotz ihres Todes - die Wächter jedoch gehen unter, trotz ihrer Gewehre, die sie aber bereits zu Boden strecken.

Nachwort

Ich komme auf die Introduction zurück, das Beispiel der NPD-Demonstration vom 3. September 2005 in Oldenburg. Meine Frage, ob die große Mobilisierung der Jugendlichen gegen die erfreulich dürftige NPD-Demonstration und den makabren Polizeieinsatz im Gegenwert von 2,5 Millionen Euro als Erfolg der Holocaustpädagogik in der Schule angesehen werden darf möchte ich folgendermaßen beantworten:

- Lernen im Alltag, zum Beispiel bei Demonstrationen, und Lernen in der Schule, zum Beispiel im Musikunterricht, müssen und können sich ergänzen. Der Schulunterricht kommt ohne Alltagserlebnisse nicht aus. Und umgekehrt sind Alltagserlebnisse blass und ohne nachhaltige Wirkung, wenn sie nicht systematisch pädagogisch aufgearbeitet werden.
- In der Terminologie des erfahrungsorientierten Unterrichts bedeutet dies: der Alltag liefert die „Ereignisse“, die die Schule zu „Erfahrungen“ verarbeitet.
- Erst durch diese Verarbeitung der emotionsgeleiteten Ereignisse kommt Lernen zustande.
- Dabei ist es nicht notwendig, dass in der Schule explizit über ein Ereignis wie beispielsweise eine Demonstration gesprochen wird. Es ist meist sogar besser, mit anderen, eben „fremden“ Inhalten zu arbeiten, die vom Lehrer aus betrachtet in einem Zusammenhang mit jenen Ereignissen stehen, die die Schüler auf der Strasse machen.

Klezmermusik im Musikunterricht hat in diesem Zusammenhang eine ganz hervorragende Qualität. Sie hat inhaltlich einen Bezug zu den aktuellen Ereignissen auf der Strasse, sie ist den Schülern aber historisch und kulturell „fremd“, während sie musikalisch durchaus „Schnittstellen“ bietet, also emotionale Anknüpfungspunkte enthält⁸. Klezmermusik wirkt aktuell und fremd zugleich und hat, wenn ihre Behandlung die Grundmaximen der aktuellen Holocaustpädagogik befolgt, eine nachhaltige Wirkung.

Literatur

Zur Holocaust-Pädagogik

- Adorno, Theodor W. (1969): Erziehung nach Auschwitz. In: Stichworte. Kritische Modelle 2. Suhrkamp Ffm., S. 85-101.
- Adorno, Theodor W. (1968): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Suhrkamp Ffm., S. 125-146.
- Arbeitskreis Geschichtsdidaktik im VDG LV Niedersachsen (1997): Emotionen und Geschichtsunterricht. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik Heft 3/4, 1997, S. 189-196.
- Baumann, Ulrich u.a. (2000): Erinnern für Gegenwart und Zukunft. Überlebende des Holocaust berichten. (1) CD-ROM, (2) Begleitheft dazu, (3) Unterrichtskommentar dazu. Cornelsen software, Cornelsen, Berlin.
- Himmelstein, Klaus und Keim, Wolfgang (Hg.) (1996): Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust. Camus, Ffm.. *Darin* Dan Bar-On: Befragung der Dritten Generation. Beschreibung pädagogischer Projekte.
- Langen-Plän, Martina (1995): Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem. Peter Lang, Ffm. *Darin* S. 362-392 Einstellung und Wissen deutscher Jugendlicher zur deutsch-jüdischen Geschichte.
- Lipski, Stefan (1997): Gibt es den richtigen Zeitzeugen? In: Geschichte Politik und ihre Didaktik 3/4, 1997, S. 196-198.
- Lohrbächer u.a. (Hg.) (1999): Schoa - Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken. Kohlhammer, Stuttgart.
- POLIS 4/2001*: Schwerpunkt "Holocaust-Erziehung". *Darin* Heyl, Matthias: Dialektik der Aufklärung der anderen Art. Generationen nach Auschwitz. Ehmman, Annegret: Erziehung nach Auschwitz oder Holocaust Education. Deckert-Peaceman und Kößler, Gottfried: Konfrontationen. Der konzeptionelle Ansatz der Pädagogischen Abteilung des Fritz Bauer Instituts.
- Praxis Geschichte 6/1995*: Themenheft "Der Holocaust". *Darin* Benz, Wolfgang: Der Holocaust 1941-1945 (Informationsartikel). Henry, Frances: Denke einfach, daß ich eine Fremde bin... (Spurensuche-Ansatz). Tegtmeier-Blanck, Reinhard: Einrichtung von "Judenhäusern" (Spurensuche in Hannover). Weitere Informationsartikel von Dieter Gaedke (Endlösung in Polen), Wigbert Benz (Russlandfeldzug und Judenvernichtung), Thomas Schneider (Warschauer Ghetto-Aufstand). Schieb, Barbara: Selbstbehauptung und Widerstand (über den Widerstand). Gemmeke-Stenzel, Bärbel: Die Auseinandersetzung suchen (Gedenkstättenbesuch mit "kreativem Schreiben"). David Silberklang (Gedenkstätte Yad Vashem in Israel), Susan Cernayk-Spatz (Auschwitz-Birkenau), Infos.
- Silbermann, Alfons / Stoffers, Manfred (2000): Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland. Berlin.
- Weismann, Anabella (2002): Was wissen deutsche Schüler über den Holocaust? In: Einblicke. Forschungsmagazin der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ISSN 0930/8253), Nr. 36, S. 11-12.

Deutschsprachige Unterrichtsmaterialien zum Thema jüdische Musik/jiddische Lieder

Eckstaedt, Aaron (2000): "... tanzen und singen, singen und springen, dazu tu ich taugen -

⁸ Eckstaedt 2005 weist auf „Balkansounds“ und „Russendisko“ hin, die beide musikalisch (unter Sound-Aspekten) mit modern arrangierter Klezmermusik vergleichbar ist und derzeit in Deutschland bei Jugendlichen gut ankommt.

- Jiddische Lieder und Tänze, elementare Bewegungsspiele und Improvisationen." In: Merkt, Irmgard (Hg.): Ein Lied für Christina (= InTakt 1). Con Brio, Regensburg, S. 133 – 147.
- Everling, Jens (1994): Jiddische Lieder aus der Zeit des Nationalsozialismus. In: vds-Info Niedersachsen Nr. 129, S. 25-30.
- Klose, Kurt u.a. (2002): Klezmermusik. In: Soundcheck 3. Metzler-Verlag, Stuttgart 2002.
- Mall, Volker (1989): Die Gesänge des Leidens. Zwei jüdische Lieder des antifaschistischen Widerstandes. In: nmz Okt/Nov 1989, S. 27-28.
- Ottens, Rita und Joel Rubin (2001): Jüdische Musiktraditionen. Reihe "Musikpraxis in der Schule", Band 4. Bosse-Verlag, Kassel. Mit CD.
- Sievritys, Manfred (1984): Lied-Song-Chancon, Band 2: Politisch Lied, ein garstig Lied. Cappella, Wiesbaden. Grundband 1. *Darin* 9.2 Die jüdische Minderheit im NS-Staat, S. 318-333.
- Stroh, Wolfgang Martin (2000): "'Schpil'sche mir a Lidele in jiddisch' - aber wie?" In: Populäre Musik und Musikpädagogik 3, hg. von Jürgen Terhag. Lugert-Verlag Oldershausen, S. 50-56.
- Stroh, Wolfgang Martin (2001): "'Tsen brider sajnen mir gewesen' - Der besondere Humor jiddischer Musik und dessen Erscheinungsformen in Deutschland". In: Rolf, Ares / Tadday, Ulrich (Hg.). Martin Geck. Festschrift zum 65. Geburtstag, Klangfarben Musikverlag Witten, S. 371 - 392.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): "Mazeltow!" Eine traditionelle jüdische Hochzeit in Osteuropa. Szenisches Spiel und Klezmermusik. In: Musik und Unterricht 2/2002 (Heft 62), S. 45-58.
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): Klezmermusik. In: Interkulturelle Musikerziehung. Reihe "Musikpraxis in der Schule, hg. von Mathias Kruse. Bosse-Verlag Kassel, S. 21-31.
- Thume, Peter (1995): Es gibt kein Andererseits. Eine Reise nach Anatevka. Musik und Unterricht 30/1995, S. 51-55.
- Urban, Uve (1994): Wider eine Legende. Zur Überlieferung eines bekannten jiddischen Liedes. Musik und Bildung 6/94, S. 82-83.
- Urban, Uve (1995): "Anatevka" - ein jüdisches Lehrstück. Musik und Unterricht 30/1995, S. 56-64.
- Urban, Uve (2001): Az ikh vel zingen. Anmerkungen und Anregungen zu einigen jiddischen Liedern. Musik und Bildung 5/2001, S. 14-21.