

Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater

herausgegeben von Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh



Band 7

Szenische Interpretation im interkulturellen Musikunterricht

von Wolfgang Martin Stroh

Titelbild: Eine 3. Klasse (mit 58 Kindern!) nach der szenischen Interpretation von „Karneval der Tiere“ in der Ziya Gökalp İlköğretim Okulu, Bağcılar/Istanbul.

In Zusammenarbeit mit



ISIM
Institut für Szenische Interpretation
von Musik + Theater

Kontaktadressen: lars.oberhaus@uni-oldenburg.de, wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de

Inhalt

Quellen.....	4
Vorbemerkungen zur Schriftenreihe	5
Vorwort.....	6

Theorieteil

Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung (2002)	9
„Alles so schön bunt hier!“ Sichtung von Materialien zur IME (2007).....	14
Der erweiterte Schnittstellenansatz (2011)	20
Basiserfahrungen und Szenische Interpretation im transkulturellen MU (2012).....	28

Lateinamerikanische Musik

Innovation durch Irritation - Was hat uantamera“ mit El Kaida zu tun? (2002).....	35
Capoeira: Der afro-brasilianischer Kampftanz in deutschen Schulen (2007)	49
Tanzen wie im Leben. Die „Cueca Chilena“ - Folklore, Nationalsymbol, Protest (2007).....	57

Arabische und Türkische Musik

Aïsha - Haltungen zu Musik. Ein Hit über geschlechtstypische Haltungen (2007).....	69
Szenische Interpretation eines türkischen Liedes. Eine Entführung aus dem Serail (2016)	79
„Lamma bata yatathanna“ szenisch interpretiert (2018)	92
„tik tik tik“ - szenisch interpretiert (2019).....	109
pap pap pap – tut tut tut - باب باب باب Opas Esel (2019).....	121

Jüdische Musik

Der Beitrag der Musikpädagogik zur Holocaustpädagogik (2007)	132
Schpil'sche mir a lidele in jiddisch – aber wie? Klezmermusik in der Schule (2000).....	151
„Mazeltow!“ Eine traditionelle jüdische Hochzeit in Osteuropa (2002).....	157
„Tradition“ (aus „Anatevka“)	173
Migration - Das Lied von den "Tsen Bridern"	179
„Dona Dona“ oder „Dos Kelbl“	192

Sonstiges

„Spiel, spiel, spiel! Spiele mit Gefühl!“ Zigeuner auf der Opernbühne (2012).....	196
Midnight Oil „The Dead Heart“ (2018).....	223

Zitierte Literatur	233
Online-Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater	236

Quellen

- Multikulti und die Interkulturelle Musikerziehung. In: AfS-Magazin 13, 6/2002, S. 3-7.
- Alles so schön bunt hier. Interkulturelles Unterrichtsmaterial unter der Lupe. In: Grundschule Musik 41, 1/2007, S. 4-7.
- Der erweiterte Schnittstellenansatz. In: Musik - Pädagogik - Dialoge. Festschrift für Thomas Ott, hg. von Andreas Eichhorn und Reinhard Schneider. Allitera Verlag, München 2011, S. 307-317.
- Von Basiserfahrungen zur szenischen Interpretation im transkulturellen Musikunterricht - Eine Konkretisierung des "Dialogs zwischen Transcultural Music Studies und transkultureller Musikerziehung". Vortrag in Detmold 2012 (nicht publiziert).
- Innovation durch Irritation oder Was hat Guantanamo mit Taliban und El Kaida zu tun? In: Musik in der Schule 2/2002, S. 11-18.
- Capoeira für Kinder. Ein afro-brasilianischer Kampftanz in der Grundschule. In: Grundschule 9/2007, S. 36-39.
- Die chilenische Cueca. In: Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele. Band 3 der Reihe „EinFach Musik“, hg. von Norbert Schläbitz. Schönigh-Verlag, Paderborn 2007.
- Aisha. In: Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele. Band 3 der Reihe „EinFach Musik“, hg. von Norbert Schläbitz. Schönigh-Verlag, Paderborn 2007.
- Szenische Interpretation eines türkischen Liedes [Üsküdar]. In: Musik und Unterricht 122/2016, S. 60-70.
- Zus. mit Anne Bubinger: Lamma bada Yatathanna. Originalbeitrag (erscheint gekürzt im Kongressbericht der Bundesschulmusikwoche 2018, Mainz 2019)
- Tik tik tik, Oh Süleyman. Originalbeitrag
- Opas Esel. Originalbeitrag (gekürzt in: Popmusik in der Grundschule 1/2019)
- Der Beitrag der Musikpädagogik zur gegenwärtigen Situation der Holocaustpädagogik. In: Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej, hg. von Jarosłwa Chacinski. Slupsk 2007 (ISBN 83-7467-047-9), S. 121-130 (deutsch), 131-138 (polnisch).
- Spil'sche mir a lidele in jiddisch - aber wie? Klezmermusik in der Schule. In: Populäre Musik und Pädagogik 3, hg. von Jürgen Terhag, Lugert-Verlag Oldershausen 2000, S. 50-56.
- Mazeltow! Eine traditionelle jüdische Hochzeit in Osteuropa. Szenische Interpretation mit Klezmermusik. In: Musik und Unterricht 2/2002, S. 44-53. - Zusatz Tradition (aus Anatevka) aus www.musik-for.uni-oldenburg.de/klezmer/schule (Kapitel 4).
- Tsen Brider sejen mir gewesn. In: Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele. Band 3 der Reihe „EinFach Musik“, hg. von Norbert Schläbitz. Schönigh-Verlag, Paderborn 2007. - Zusatz „Dona, Dona oder Dos Kelb“ (Originalbeitrag).
- Gipsy - Spiel, Spiel mit Gefühl!. In: Musik und Unterricht 109, 11/2012, S. 31-37.
- The Dead Heart. Midnight Oil. In: Praxis des Musikunterrichts 136 (4/2018), S. 48-57.

Vorbemerkungen zur Schriftenreihe

Seit 1980 wird an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg das von Ingo Scheller entwickelte Konzept der Szenischen Interpretation auch im Bereich der Musikpädagogik erprobt. Ausgehend von eher sozialpädagogischen Fragestellungen wie „Jugendkulturen“, „Starkult“ oder „Geschlechterbilder“, bei denen Musik eine Rolle spielt, wurde bald auch explizit Musik thematisiert und versucht, Musikstücke szenisch zu interpretieren. Das Konzept entwickelte sich 1985 bis 1988 weiter zur Szenischen Interpretation von Musiktheater. Die ersten Publikationen von Spielkonzepten entstanden und verbreiteten sich rasch über Lehrerfortbildungen als eine pädagogische Möglichkeit, das sperrige Thema „Oper“ für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen zu „retten“. 1995 wurden dann in Stuttgart und 2001 in Berlin Stellen für Musiktheaterpädagogik geschaffen, deren Inhaber das Konzept erfolgreich auf das Terrain der Theaterpädagogik übertrugen. Zahlreiche „graue Materialien“ entstanden und wurden mehr oder minder gut zugänglich gemacht. Ein „Methodenkatalog“, der beim Lugert-Verlag erschien, versuchte, das inzwischen auf über hundert Einzelmethode angewachsene Konzept zu kodifizieren. Im Zuge der europaweiten Verbreitung des Konzepts wurde dieser Katalog auch ins Englische und Französische übersetzt. Zum Schutze der genuinen Anliegen des Ansatzes wurde vor 2001 das Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater gegründet, das seither versucht, die bunte Vielfalt von Publikationen zu bündeln und zu sichten.

Im Jahre 2012, als Band 1 der vorliegenden online-Schriftenreihe erschienen ist, sah die Situation folgendermaßen aus: Von drei Schulbuchverlagen werden einzelne Spielkonzepte vertrieben, einige sind bereits ausverkauft und werden nicht mehr aufgelegt, so dass die Rechte wieder bei den Autor/innen liegen. Von der Homepage des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater (ISIM) können verstreute, in Fachzeitschriften erschienene Artikel und Spielkonzepte herunter geladen werden. Mit 10 000 „Besuchen“ pro Monat ist diese Seite vor allem von Lehramtsstudierenden stark nachgefragt. Zahlreiche Materialien jedoch befinden sich in den Archiven der Staatstheater, in deren musikpädagogischen Abteilungen die entsprechenden Materialien entstanden sind. Bundesweit sprießen Bachelor-, Master und Diplomarbeiten aus dem Boden. Das aktuelle Publikationsverzeichnis der zweiten Auflage des Methodenkatalogs führt 102 publizierte Spielkonzepte und über 30 theoretische Abhandlungen auf. In Band 8 der vorliegenden Reihe werden alle diese Publikationen vorgestellt und bewertet. Ein fast undurchdringbarer Papierschunzel! Die Folge ist, dass gerade Studierende und Interessierte sich oft an Nebenschauplätzen dieses Dschungels aufhalten und die für sie relevanten Publikationen gar nicht finden.

Die vorliegende Schriftenreihe soll „mehr Licht in diesen Dschungel bringen“. In thematisch gebündelter Form werden verstreute Artikel, die oft schwer auffindbar sind, angeboten. Diese Texte werden leicht bearbeitet und gegebenenfalls ergänzt. Zudem werden ausgearbeitete Spielkonzepte, die nicht auf dem Markt sind, erstmals publiziert. Insgesamt soll die Reihe das in Oldenburg entstandene Konzept der Szenischen Interpretation von Musik und Theater zugänglicher, transparenter und abnehmerfreundlicher gestalten.

Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh

Vorwort

Gegen Ende der 1990er Jahren war „Klezmer“ ein Sound, der auch Musiklehrer/innen begeisterte. „Jenseits der Stille“, „Schindlers Liste“ oder die „Comedian Harmonists“ waren beliebte Filme, und in allen trat Giora Feidman auf und spielten Klezmermusiker. Das ganze Panoptikum von Klezmermusik haben diese drei Filme eröffnet: im ersten war es die eher rührselige und tränenerzeugende Seite von Feidmans Klarinette, im zweiten war es die politische Dimension von Klezmer als Symbol jüdischer Musik im Holocaust und im dritten traten Klezmermusiker als Hochzeitskapelle auf, was auf die originale Aufgabe von Klezmermusikern hinwies.

Im Winter 1997/98 fand in Oldenburg das erste musikwissenschaftliche Seminar zu „Klezmer“ und wahrscheinlich auch das erste zu „Jüdischer Musik“ in der Bundesrepublik Deutschland statt. Es erregte Aufsehen, bekam einen Preis, und ich wurde in den folgenden Jahren zu Vorträgen, Gutachtertätigkeiten, Lehrerfortbildungen und zu Workshops in Polen, in der Türkei, zu deutsch-israelischen Begegnungen etc. eingeladen. Von Anfang an habe ich die Musik auch szenisch interpretiert. Mit der Publikation „Mazeltow“ (Kapitel 15), die auf Unterrichtsversuche aus dem Jahr 1999 zurück ging, rekonstruierte ich 2002 im Sinne des erweiterten Schnittstellenansatzes, der damals noch nicht „erfunden“ worden war, eine jüdische Hochzeit als den kulturellen Kontext von Klezmermusik. Der Haltungs-Begriff der Szenischen Interpretation veranlasste mich, im Jahr 2000 vor dem Arbeitskreis Studium Populärer Musik (ASPM) das Phänomen „Klezmer“ als „Haltung“ zu definieren (Kapitel 14) und damit den Reigen von Definitionsversuchen zu erweitern. Zunehmend wurde mir klar, dass die Behandlung von jüdischer Musik im Musikunterricht, nach den Maßstäben der Interkulturellen Musikerziehung erfolgen kann und muss. Dies hatte zur Folge, dass das Thema „Klezmermusik“ als geeignet erschien, dem Dilemma der deutschen Holocaustpädagogik zu entkommen, das darin bestand, dass die Erinnerungs- und Betroffenheitspädagogik sich als kontraproduktiv erwiesen hatte (Kapitel 13). Bei der szenischen Interpretation des Liedes von den „Tsen Bridern“ (Kapitel 16) entdeckten Schüler/innen einer 7. Klasse, dass hier von ganz aktuellen Migrationsproblemen die Rede ist. Diese Unterrichtseinheit wurde fortan Bestandteil einer Interkulturellen Musikerziehung, die weniger auf Musiken der Welt als vielmehr auf die deutsche Migrationsgesellschaft abzielte.

Diesen Perspektivenwechsel der Interkulturellen Musikpädagogik weg von der Ferne hin zur Migrationsgesellschaft Deutschland habe ich 2002 im Leitartikel zum AfS-Kongress in Berlin, der sich der Interkulturalität widmete, formuliert (Kapitel 1). Ich habe versucht, das Problem terminologisch mit „multikulturell“ im Gegensatz zu „interkulturell“ zu fassen. Da aber das Wort „multikulturell“ Anfang der 2000er Jahre in Verruf gekommen war und sich stattdessen im Zuge der Diskussion um ein Zuwanderungsgesetz (als Tarnname für „Einwanderungsgesetz“) die Integration-These die multikulturelle Realität der Bundesrepublik verschönern bzw. eindeutschen sollte, setzte sich der im angloamerikanischen Sprachgebrauch bis heute gängige Begriff der „multikulturellen Musikerziehung“ nicht durch. Dabei wurde das Konzept der Szenischen Interpretation als vorbildlich dargestellt (Kapitel 4). Was ich fortan aber immer noch gerne mit dem Begriff „multikulturell“ bezeichnete, vertrug sich ganz gut mit dem herkömmlichen der Interkulturalität. So im unerwarteten Erfolg, den das Unwort „erweiterter Schnittstellenansatz“ verzeichnete (Kapitel 3), das auf den Schnittstellenansatz zurück greift, der doch das Markenzeichen des interkulturellen Dialogs gewesen ist, den Irmgard Merkt Anfang der 1980er Jahre gefordert hatte und der durch die Perspektive der Migra-

tionsgesellschaft, durch die Entdeckung der trans- oder multikulturellen Persönlichkeit und die Formulierung des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs (Barth 2008) von der Musikpädagogik ad acta gelegt worden war.

Der erweiterte Schnittstellenansatz hat eigentlich nicht zwingend etwas mit der Szenischen Interpretation zu tun, faktisch jedoch sind bislang noch keine konkurrierenden Methoden oder didaktischen Modelle entwickelt worden, die das leisten, was die Szenische Interpretation für den erweiterten Schnittstellenansatz zu leisten imstande ist. Kurz gesagt, dient dieser Ansatz der „Kulturerschließung“ im Rahmen der Interkulturellen Musikerziehung. Alle Unterrichtseinheiten, die von mir seit 2002 publiziert worden sind, verfahren nach diesem Ansatz (Kapitel 5-12). Oft habe ich inhaltliche Impulse von Kenner/innen einer musikalischen Praxis, die mir zuvor unbekannt gewesen ist, erhalten und dann in einem meist jahrelangen Diskussions- und Erprobungsprozess mittels Szenischer Interpretation in das Konzept des erweiterten Schnittstellenansatzes integriert. Im Falle von Capoeira (Kapitel 6) hatte Melanie Meinig als Sportstudentin in Brasilien geforscht und gearbeitet; bei der Tarantella (vgl. Band 3, 79-93) war es Wenke Sorrentino, die meine apulischen Urlaubserlebnisse in ihre italienische Verwandtschaft einbrachte; die chilenische Cueca (Kapitel 7) geht auf eine umfangreichere Unterrichtseinheit, die ich mit Gustavo Becerra-Schmidt zusammen 1982 erstellt hatte, zurück, und die ich durch Aufenthalte in Chile 2001 ergänzen konnte; die szenische Interpretation des Raï-Titels „Aisha“ (Kapitel 8) ist von Studierenden in einem Seminar als Kritik an einem Aufsatz Dieter Lugerts in den „Grünen Heften“ entstanden; der szenische Vergleich von vier Regenliedern (vgl. Band 3, 27-37) geht auf Maria Pilar Lozano zurück, die diese Lieder mit ihren Kindern der „dritten Gastarbeitergeneration“ gesungen hat. Ohne derartige inhaltliche Nachhilfe von dritter Seite wäre mir sehr viel Material nie zu Ohren gekommen. So auch das andalusisch-arabische Lied „Lamma bada yatathanna“ (Kapitel 10), das Anne Bubinger beim entdeckt oder die beiden Kinderlieder (Kapitel 11 und 12), auf die mich Rami Chahin aufmerksam gemacht hat.

Neben persönlichen Anregungen, die teilweise in umfangreiche Multimedia umgemünzt werden konnten, ist ein zweiter Impuls für meine Veröffentlichungen von Publikationen ausgegangen, die sich meines Erachtens zu Unrecht als Beitrag für eine Interkulturelle Musikerziehung bezeichnen haben. Mit Nina Hagen habe ich die Materiallage zum Interkulturellen Musikunterricht mit „alles so schön bunt hier“ bezeichnet (Kapitel 2). Oft ist dort nicht einmal von Kulturerschließung die Rede, so dass blanke Exotik übrig bleibt. Fast nie wird auf die Erscheinungs- und Rezeptionsweise fremder Musik in Deutschland Bezug genommen. Und noch seltener gelingt es, einen Beitrag zur Erziehung zu einem „mündigen“ Menschen in der von Migration und Globalisierung geprägten Bundesrepublik zu leisten. Die szenische Interpretation der „Guantanamera“ (Kapitel 5) ist insofern eine Kritik am verbreiteten Umgang mit diesem kubanischen „Nationallied“; die Capoeira-Einheit (Kapitel 6) ist eine Kritik an der Strategie der meisten Capoeira-Vereine in Deutschland, die die *Capoeira Regional* ins Sportliche wenden, während „meine“ *Capoeira Angola* die Kultur und Spiritualität der Capoeira betont; die Tarantella-Einheit (vgl. Band 3) stellt nicht wie die durchaus verbreiteten Bücher zu „Musik und Tanz in der Schule“ den Bewegungsablauf des Tanzes sondern die politische Funktion der Tarantella in den Vordergrund, die auch heute noch im Tarantella-Revival relevant ist; der konkrete Impuls zur Cueca-Publikation (Kapitel 7) gab eine Unterrichtseinheit, die von Stings „Ella danzan solas“ ausgegangen ist und dort den Cueca-Rhythmus pädagogisch erschlossen hatte; die szenische Interpretation von „Aisha“ rückt den politischen Gehalt

des Schlagers, der in den „Grünen Heften“ (heute „Praxis des Musikunterrichts“) dem Musizieren nachgeordnet worden war, ins Zentrum; auch der Aufsatz „Üsküdar“ (Kapitel 9) ist eine späte, aber durch die Einbeziehung des Komponisten Fazıl Say aktualisierte, Auseinandersetzung mit der Behandlung türkischer Volkslieder bei Dorit Klebe (Klebe 1983) und Irmgard Merkt (Merkt/Schnelle 1991). Die arabischen Lieder (Kapitel 10-12) sind mit Bezug auf die aktuelle Diskussion um den Umgang mit Flüchtlingen nach 2015 szenisch interpretiert worden, als (auch mir) klar wurde, dass arabische Musik nicht nur in Flüchtlingsheimen, beim Spracherwerb oder in „gemischten Klassen“ sondern - und gerade erst Recht - im Musikunterricht mit *allen* Schüler/innen unabhängig vom Migrationshintergrund berücksichtigt werden muss. Die szenische Interpretation arabischer Lieder, die den Musiklehrer/innen oft fremder als den Schüler/innen sind, erwies sich als wichtige Hilfe für die allseits überforderten Lehrkräfte. Die im vorliegenden Band abgedruckten Unterrichtseinheiten sind in der vorliegenden Weise noch nicht publiziert. Teilweise werden sie in verkürzter Form 2019 erscheinen.

Abschließend muss noch erwähnt werden, dass mehrere Kapitel nicht wörtlich die bereits publizierte Version der entsprechenden Unterrichtseinheit wieder geben. Häufig wurde das, was bei der Drucklegung dem Rotstift einer Redaktion anheim gefallen ist, mit in den hier publizierten Text aufgenommen. Bei einigen Texten war es mir ein Bedürfnis, einen Kommentar aus heutiger Sicht einzufügen. Diese Kommentare sind dadurch zu erkennen, dass der Text eingerückt und kleiner gedruckt ist (10 statt 11 pt). Oft wird in den Publikationen aus musikpädagogischen Zeitschriften auf Hörbeispiele verwiesen, die der jeweiligen Zeitschrift auf CD beigelegt waren. Alle diese Hörbeispiele können von mir bezogen werden (<mailto:wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de>).

Wolfgang Martin Stroh

Oldenburg, Frühjahr 2019

Theorieteil

Multikulti und die interkulturelle Musikerziehung (2002)

1. Multikulturelle Handlungskompetenz

Das bekannteste und vielleicht auch bedeutsamste Beispiel multikultureller Handlungskompetenz hat Karin Pilnitz im AfS-Magazin vor 6 Jahren veröffentlicht (Pilnitz 1996): Sie referierte eine Untersuchung aus vier Regionen der Bundesrepublik zu Musikvorlieben ausländischer Schüler/innen (Lieberg 1996). In der Schule nach Lieblingsmusik befragt antworten diese Kinder und Jugendlichen kaum unterscheidbar von ihren deutschen Klassenkamerad/innen. Auf Nachfrage jedoch kennen und lieben sie „selbstverständlich“ traditionelle (z.B. türkische oder kurdische) Musik. Sobald sie nach ihren Vorstellungen über Musikunterricht befragt werden, sagen etwa 50%, dass ihre traditionelle Musik zu Hause einen festen Stellenwert, in der Schule jedoch nichts verloren habe.

„Ich soll immer kurdische Lieder singen oder etwas aus Kurdistan erzählen, dabei bin ich da gar nicht so oft gewesen. Die Deutschen müssen nie Lieder singen. Zu Hause singe ich gern, ich spiele Saz, aber in der Schule macht mir das keinen Spaß“. Die deutsch-türkische Sängerin Aziza-A sagt und singt programmatisch, dass sie gerne in zwei Kulturen lebt. Sie will sich aus der deutschen und aus der türkischen Kultur die Elemente herausgreifen, die sie gut findet. Das Mitleid, das Pädagog/innen oft mit deutsch-türkischen Schüler/innen aufgrund ihrer kulturellen und sprachlichen Heimatlosigkeit hatten, erscheint unzeitgemäß. Aziza-A spricht fließend Berlinerisch und Türkisch mit deutschem Akzent. Und dies Türkisch mit dem deutschen Akzent ist in der Türkei schick und ein Zeichen für Emanzipation, Internationalität und Aufmüpfigkeit. Eine derart ausgeprägte multikulturelle Handlungskompetenz ist keineswegs ausländer-spezifisch. Alle Kids konstruieren sich ihre musikalische Lebenswelt, indem sie sich vorliegender Angebote bedienen. Diese Konstruktion ist zwar individuell und oftmals überraschend, sie ist aber keineswegs zufällig und unvorhersehbar. Sie geschieht aufgrund benennbarer und pädagogisch beeinflussbarer Bedingungen. Das Bewusstsein für multikulturelles Handeln ist zwar selten so gut ausgeprägt wie bei Aziza-A oder den durch „Saz in der Schule“ herausgeforderten Kindern, es ist aber schnell im Musikunterricht aktivierbar, sobald Musik zur Sprache kommt, die subkulturell prägnant und differenziert ist. Jeder Kompetenzbegriff kann deskriptiv oder normativ verwendet werden. Im ersten Fall wird multikulturelles Handeln festgestellt und beschrieben - ein für die aktuelle bundesdeutsche Diskussion bereits aufklärerisch wirkendes Unterfangen! Pädagogisch ist die deskriptive Verwendung allerdings unzureichend. Da Pädagogik auf Weiterentwicklung, Veränderung und Verbesserung abzielt, muss sie auch werten. Als geeigneter Maßstab hat sich die Forderung nach *aktivem, selbstbestimmtem* und *bewusstem* Handeln erwiesen. Fazit: Demnach sollte multikulturelle Handlungskompetenz die Fähigkeit bedeuten, aktiv, selbstbestimmt und bewusst die vielfältigen kulturellen Angebote nutzen zu können. Das Gegenbild solcherart Kompetenz ist der *passive* Konsument, der überwiegend *fremdbestimmt* und ohne viel bewusste Reflexion durch den kulturellen Supermarkt getrieben wird und zu jenen 67% Bundesbürgern gehört, die von sich sagen, dass der wichtigste Sinn ihres Lebens Spaß ist.

2. Handlungskompetenz in der multikulturellen Gesellschaft

Die multikulturelle Gesellschaft besteht wie jede einigermaßen differenzierte Gesellschaft aus mehreren unterschiedlichen Kulturen. Während in den meisten Fällen die kulturelle Vielfalt auf eine herrschende Nationalkultur bezogen ist oder - wie in den USA bis in die 50er Jahre erhofft - in einem *Melting Pot* sich auflöst, zeichnet sich die multikulturelle Gesellschaft dadurch aus, dass Vielfalt ihr konstituierendes Prinzip ist. Es gibt weder eine National- oder Leitkultur, noch einen Schmelztopf. Es gibt stattdessen ein Regelwerk, das ein möglichst optimales und konfliktfreies Zusammenwirken der Unterschiede ermöglicht und fördert. Soweit die Theorie. Sie besagt zweierlei: Erstens, dass eine multikulturelle Gesellschaft ein Ideal ist, das noch keineswegs durch die ethnische Vielfalt der Bevölkerung verwirklicht ist, dessen Realisierung vielmehr erheblicher demokratischer Anstrengungen bedarf. Deutschland kann hiervon ein Lied singen. Zweitens, dass eine funktionierende multikulturelle Gesellschaft gewissen gesellschaftlichen Gruppen nützt, während sie die Privilegien anderer Gruppen bedroht bzw. in Frage stellt. Auch hiervon kann Deutschland ein Lied singen! Offensichtlich müssen sich die Menschen einer Gesellschaft Multikulturalität erarbeiten. Sie fällt ihnen nicht in den Schoß. Und es gibt Interessenskonflikte: Die einen treibt ihr eigener Vorteil - das sind alle, die nicht der herrschenden Kultur teilhaftig werden (können), die diskriminierten Ausländer, die Outcasts, die Sonderlinge. Die anderen treibt die Angst oder Einsicht in die Notwendigkeit - das sind Sicherheitspolitiker wie Schily, Pragmatiker wie Geißler und weite Teile des deutschen Großkapitals. Die dritten treibt ein abstrakter Humanismus - das sind Grüne, Sozialarbeiter/innen und Lehrer/innen. Viele Jugendliche werden durch gymnasialen Moralunterricht ebenfalls erfolgreich zeitweise dieser Gruppe zugeführt. Und die vierten treibt eine narzisstische Freude oder Suche nach dem Exquisiten - das sind alle jene, die Workshops besuchen, zu AfS-Kongressen gehen, fremde Länder alternativ bereisen und die interkulturelle Musikerziehung mit Leben füllen möchten. Daneben gibt es (als fünfte Gruppe) noch die „Gegner“, die in den folgenden Überlegungen vernachlässigt werden können. Das sind Kanzlerkandidaten, die Berlin mit dem blauweißen Bierkrug in der Hand erobern möchten und ihre pittoreske Multikulturalität erst gar nicht bemerken, obgleich sie sie vortrefflich zur Schau stellen können.¹ Alle fünf Gruppen reagieren individuell unterschiedlich auf eine weltweite Entwicklung, die mit Globalisierung bezeichnet wird. Diese Art Globalisierung reicht zurück zum „Gastarbeiter“, zu den ersten Wirtschaftsflüchtlingen, zur internationalen Arbeitsteilung und führt hin zur Industriekultur und „Weltsprache Musik“. Die ethnische Resistenz gegenüber Globalisierungsprozessen ist ein bekanntes Phänomen multikultureller Gesellschaften. In multikulturellen Metropolen wie New York ist diese Art Resistenz zu einer kulturellen Produktivkraft sondergleichen geworden. In Deutschland bahnt sich eine entsprechende Entwicklung seit circa 10 Jahren an. Der interkulturell kunterbunte Musikunterricht alten Couleurs - „Lasst tausend Blumen blühen!“ - oder Multikulti-Projekte wie die Nordrhein-Westfälische „windrose“ können als Vorläufer gelten. Fazit: Die oben durch aktives, selbstbestimmtes und bewusstes Handeln gekennzeichnete multikulturelle Kompetenz muss noch ergänzt werden durch ein politisch verantwortbares und individuell begründetes Arbeiten am Ideal der multikulturellen Gesellschaft insgesamt. Dies Ideal muss vor dem Hintergrund der sich zunehmend globalisierenden Welt überprüft und weiter entwickelt werden. Die Grundprämisse pädagogischen Handelns ist, dass, wer multikulturell handlungskompetent ist, auch einen positiven

¹ Diese auf Edmund Stoiber bezogene Passage hat den bayerischen AfS-Vorsitzenden zu einem wütenden Leserbrief animiert.

Beitrag zur Entwicklung des Ideals der multikulturellen Gesellschaft leisten kann und wird. Auf dieser Prämisse baut die aktuelle interkulturelle Musikerziehung auf.

3. Ziele und Zustand der interkulturellen Musikerziehung

Der Musikunterricht soll einen Beitrag zur Entwicklung multikultureller Handlungskompetenz für ein Leben in der Bundesrepublik Deutschland und der globalisierten Welt der Zukunft leisten. Es geht also nicht mehr um ein Verstehen des Fremden, sondern um konkrete Lebensfähigkeit in unserer eigenen Gesellschaft. Der Blick in die Ferne wird ent-exotisiert und auf die allernächste Umgebung gelenkt. Volker Schütz hat diese Wende angedeutet, als er 1997 in die Diskussion um interkulturelle Musikerziehung auch die persönliche Komponente einführte und den Blick von Bali, Westafrika und Kuba hin auf die Bundesrepublik Deutschland, unseren bürgerlichen Musikbegriff und die Erweiterbarkeit unserer Herzen lenkte (Schütz 1997). Irmgard Merkt hat 2001 ein vielzitiertes Wort Heiner Geißlers, der bereits 1990 festgestellt hatte, dass die Deutschen sich um das Zusammenleben mit Ausländern nicht mehr drücken können, „ein wenig erweitert“, indem sie umformulierte: „die Frage ist nicht mehr, ob wir mit Ausländern zusammenleben wollen, sondern nur noch, ob es Spaß macht, mit ihnen zusammenzuleben“. Die Konzepte, die Schütz und Merkt in den genannten Leitartikeln ausbreiten, laufen schlichtweg auf die Forderung hinaus, dass interkultureller Musikunterricht ein „guter“ Musikunterricht sein soll: ein Musikunterricht, in dem gelernt wird, wie Musik funktioniert - sowohl in einer Gesellschaft („Funktion der Musik“), als auch immanent bezüglich ihrer Wirkungen. Die Inhalte der interkulturellen Musikerziehung sind dabei

die wirkliche Musikkultur der Bundesrepublik Deutschland, die wirklichen Musikkulturen der Welt,

die Erscheinungsweisen der Musik der Welt in der Bundesrepublik.

Methodisch sind diese Inhalte durch einen „erweiterten Schnittstellenansatz“ zu leisten, der von

sinnlichen Basiserfahrungen als Schnittstelle zur erfahrungsbezogenen Erarbeitung der Funktion von Musik führt, um den Transfer in die Bundesrepublik und

den Transfer in die Globalisierung

zu leisten. Die Realisierung dieser Inhalte und Methoden ist derzeit noch nicht möglich, da fast alle einschlägigen Vorarbeiten fehlen: Die „wirkliche Musikkultur der BRD“ ist so gut wie unbekannt². Die Fakten der multikulturellen Situation in Deutschland sind, wenn überhaupt bereits erhoben, nicht für Musiklehrer/innen greifbar. Hören wir uns ins „Funkhaus Europa“ („SFB-Multikulti“) hinein, so tönen uns zwar Fakten entgegen, wir können sie aber nicht überzeugend (auf dem Hintergrund von Theorien multikultureller Gesellschaften) interpretieren. Ein Blick in den Musik-Almanach des Deutschen Musikrates ist wie das Erlebnis des 5. Aktes eines multikulturellen Trauerspiels. Und auch auf AfS-Kongressen ist alles „so schön bunt hier“, von Durchblick und Ordnung ist nicht die Rede. Die „wirklichen Musikkulturen der Welt“ sind von den englisch sprachigen Cultural Studies eifrig aufgearbeitet und bereits in US-Lehrbüchern festgehalten worden (Titon 1996). Der *Rough Guide to World Music* wurde 2001 ins Deutsche übersetzt. Die *Garland Encyclopedia of World Music* strebt

² Erst 2003 hat sich dies durch die Habil-Schrift von Martin Greve grundlegend geändert (Greve 2003).

2002 ihrem letzten Band entgegen (zusammen 12 000 Seiten). In der deutschsprachigen (musikpädagogisch verwertbaren) Literatur überwiegt allerdings noch immer Folklorismus, seit Volker Schützens *Musik Schwarzafrikas* mit vorsichtigen Ansätzen von Popmusik aufgemischt. Die Tatsache, dass wir alle Musik der Welt aus zweiter Hand erfahren, selbst (oder gerade) wenn wir bei Aja Addy einen Trommelworkshop absolvieren, ist noch lange nicht musikpädagogisch handlungsrelevant. Argwöhnisch blickt die deutsche Musikpädagogik auf Weltmusik (da „kommerziell“) und setzt ihr die Vision einer oder authentischer Musik entgegen, von der wir allerdings bestenfalls eine CD mit Feldaufnahmen konsumieren können. Der Schnittstellenansatz von Irmgard Merkt, der auf AfS-Ebene wirklich nicht umstritten sein dürfte, krankt daran, dass er die musikpraktische Ebene selten überschreitet. Der geforderte Gesprächsanlass, den die Musikpraxis bieten soll, kommt zu kurz, die Erfahrung der Differenz findet kaum statt. Demgegenüber besteht weitgehend musikpädagogische Skepsis jenen Schnittstellen gegenüber, die tiefer, die bei Basiserfahrungen ansetzen: die klangarchetypische oder die rhythmusarchetypische Ebene, wie sie Ulrich Hanbürger im letzten AfS-Magazin bei der Gongarbeit geschildert hat (Hanbürger 2001) oder es Reinhard Flatischler mit TaKeTiNa lehrt. Wenn schon der Schritt von der musikpraktischen Schnittstelle zur kulturellen Differenz schwierig und meist nur ein ungeliebtes Anhängsel ist, wie soll dann der Transfer auf die multikulturelle Bundesrepublik Deutschland und in die Globalisierung aussehen?

4. Multikulturelle Musiklehrerkompetenz

Dass Lehrer/innen jene Kompetenzen, die sie vermitteln bzw. weiterentwickeln sollen, auch selbst besitzen müssen, gehört zum Credo der Musiklehreraus- und fortbildung. Musiklehrer/innen müssten somit, um gute interkulturelle Musikerziehung betreiben zu können, selbst multikulturell handlungskompetent sein. Genauer: zumindest aus der Vielfalt der in der Bundesrepublik existierenden Kulturen aktiv, selbstbestimmt und bewusst auswählen können. Mir ist anlässlich des AfS-Kongresses in Köln 2000 aufgefallen, dass gerade das multikulturell bunte Fortbildungsangebot wenig von dieser Forderung widerspiegelt. Die Knüller des Kursangebotes waren Latin, Afro, HipHop, Jazz- und Poptanz und kaum die Musik der in Deutschland lebenden Ethnien: osteuropäische, arabische, türkische, nordafrikanische oder vietnamesische Musik, geschweige denn solche Musik, die wie Türkrap multikulturelle Produkte made in Germany sind, aber auch nicht Subkulturen wie Rave und Techno. In einem Ende 2000 geschriebenen Aufsatz versuchte ich diese Beobachtung zu erklären mit der "Überforderung" von Musiklehrer/innen durch allzu hohe und überwiegend scheinheilige Forderungen an interkulturelle Musikerziehung in der Schule (Stroh 2001a). Der Katalog von Gegenmaßnahmen, den ich in diesem Aufsatz formuliert hatte, konnte als Konzept für einen Fortbildungskongress gelesen werden, der den freien Markt durch ein bildungspolitisches Programm ersetzt. Ich wurde daher von Jürgen Terhag gebeten, meinen Maßnahmenkatalog bei einer Sitzung des AfS-Bundesvorstandes vorzustellen. So entstand der Text des vorigen Kapitels. Es ging mir dabei weniger darum, erneut gegen den „theoriefeindlichen Praktizismus“ der deutschen Musikpädagogik ins Feld zu ziehen. Es ging vielmehr darum, dass sowohl Dozent/innen als auch Teilnehmer/innen ihre Konzepte, Motivationen und Erlebnisse in den Kursen und Workshops innerhalb des Kongresses systematisch reflektieren und aufarbeiten können. Dabei sollten die in einem durchaus exotischen musikpädagogischen Schutzraum gemachten Erlebnisse auf das hic et nunc der Bundesrepublik übertragen bzw. vor dem Hintergrund der multikulturellen Republik aufgearbeitet werden.

Die Kluft, die sich in Köln 2000³ zwischen den mit viel Empathie nachvollzogenen afro-schamanischen Ritualen und dem real existierenden bundesdeutschen Schamanismus der Marke Techno aufgetan hatte, sollte irgendwann der Vergangenheit angehören (Stroh 2001b). Es sollte deutlich werden, dass das pädagogische Rollenspiel im Afro- oder Rap-Tanz auch einer Rave-Party und dem Techno-Keller angemessen sein kann. Nur bei letzterem kann man sich nicht hinter der Fremde verstecken, sondern Muss sich einer fremden Welt im eigenen Lande stellen.

³ 2000 fand in Köln der vorangegangene AfS-Kongress statt.

„Alles so schön bunt hier!“ Sichtung von Materialien zur Interkulturellen Musikerziehung (2007)

Allgemeines

Interkultureller Musikunterricht ist wie jeder gute Unterricht schüler- und handlungsorientiert. In den 80er-Jahren stand die Schülerorientierung im Vordergrund des pädagogischen Interesses (in Westdeutschland). Die „interkulturelle Kommunikation“ unter den Schüler/innen einer ethnisch inhomogenen Klasse sollte gefördert werden. In den 90er-Jahren kam aufgrund der politischen und sozialen Probleme im vereinten Deutschland - Stichwort: Gewalt und Fremdenfeindlichkeit - das Lernziel der Toleranz und des Anti-Rassismus dazu. Interkulturelle Erziehung wurde zu einem allgemeinen Prinzip des Musikunterrichts unabhängig vom Kulturmix in der Klasse und zu einem „Weg zu sich selbst“. In jüngster Zeit spielt ein medienpädagogischer Aspekt eine Rolle. Während die Kinder zu Hause Multikulturalität primär als unverbindlich bunte Medieninszenierung erleben, sind sie in der Schule mit „echtem“ Multikulti und all seinen zwischenmenschlichen Problemen konfrontiert.

Im Grundschulalter vollzieht sich bei Kindern ein Wandel von einem relativ offenen Musikgeschmack, der zugleich aber unverbindlich ist, zu einem engen „musikalischen Weltbild“, das individuell bedeutsam ist⁴. Fördert der Musikunterricht musikbezogene Offenheit und Toleranz, so sinkt die Musik zur Bedeutungslosigkeit ab. Will der Musikunterricht indessen subjektiv bedeutsam werden, so muss er die Erwartungen und Sehnsüchte der Kinder berücksichtigen. Und diese sind keineswegs von Toleranz gezeichnet. Interkulturelle Musikerziehung weist einen Weg aus diesem Dilemma. Die Kinder erwarten vom Musikunterricht ja die Erfüllung ihrer musikbezogenen Sehnsüchte und Wünsche, die meist auf den kurzen Nenner „aktiv mit Musik umgehen“ gebracht werden können. Hinter dieser Erwartung steht letztendlich der Wunsch, sich sowohl „die Welt der Musik“ aneignen als auch mittels Musik „die Welt erobern“ zu können. Dies sind - in einem wörtlichen und einem übertragenen Sinne - die Zielkategorien interkultureller Musikerziehung.

Kriterien

Bezogen auf die interkulturelle Musikerziehung bedeutet „Aneignung von Musik und Welt“, dass

- die tatsächlichen Musikkulturen der Welt und nicht deren romantisch volkstümelige Verklärung,
- die multikulturelle Vielfalt vor unserer Haustür in Deutschland und nicht die Exotik ferner Länder sowie
- die medial vermittelte globalisierte Weltmusik und nicht ein Bild des gegenüber böser Kommerzialisierung resistenten Authentischen

im Unterricht thematisiert werden sollten.

⁴ Ergebnis einer von Heiner Gembris und Gabriele Schellberg initiierten Diskussion um die Entwicklung der „Offenohrigkeit“ im Grundschulalter. Vgl. Zusammenfassen Auhagen 2014.

Bei der Suche nach geeigneten Inhalten, Methoden und Materialien bietet sich heute ein reichhaltiger Buch-, Platten-, Zeitschriften- und Fortbildungs-Markt an. Die interkulturelle Musikerziehung verlangt, dass diese Materialien folgendes leisten:

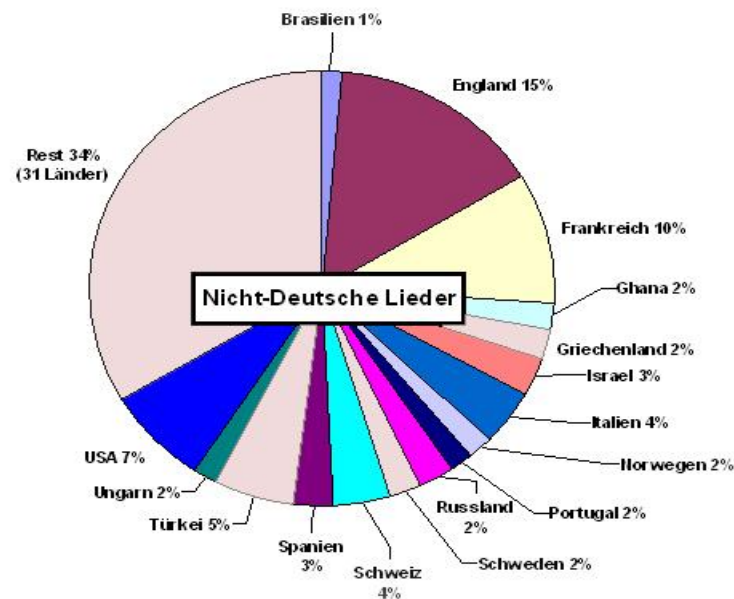
- Griffige Information zum kulturellen Hintergrund, dem die Musik entstammt. Liegt solch eine Information nicht vor, dann bleibt das Fremde unbekannt, zufällig und unverbundlich.
- Die Erörterung der konkreten Verwendungssituation des dargebotenen Liedes, Tanzes und der Musik. Weiß man nicht, wie gesungen, getanzt und musiziert wurde, so konstruiert man im Klassenzimmer musikpädagogischen Exotismus.
- Die Erläuterung der Bedeutung eines Liedtextes und eines Tanzes. Kinder sind am Inhalt und weniger an der Form von Musik interessiert. Musikalische „Eroberung der Welt“ geschieht primär über die Bedeutung von Inhalten und sekundär über Strukturen, Kompositionsprinzipien, Tonhöhen, Rhythmen oder Noten.
- Ein schonungslos realistisches Bild der fremden Musikkultur. Politisch unverantwortlich ist ein romantisches Bild einer zurück geblieben, heilen und „authentischen“ Welt. Der Grund dafür, dass gerade auch dort, wo Armut, Krieg und Hunger herrscht, Menschen auch musizieren, sollte diskutiert werden können.
- Anknüpfungsmöglichkeiten an die multikulturelle Situation in Deutschland.
- Ein aktuelles Niveau der Tonträger und Musikeinspielungen. Es sollte nicht aus Rücksicht auf Hörgewohnheiten die fremde Kultur klanglich „kolonialisiert“ werden.
- Griffiges Material für handlungsorientiertes Erfahrungslernen.

Damit Handlungsorientierung nicht zu einem inhaltsleeren Singen, Spielen und Tanzen entartet, sollten bei allen Aktivitäten immer der Inhalt und die Kultur, um die es geht, präsent sein. Nach meiner Erfahrung hat sich hierbei folgende didaktische Hierarchie und zeitliche Abfolge im Unterricht am Besten bewährt:

- Vor dem konkreten thematischen Einstieg steht eine „archetypische“ Basiserfahrung, meist ein körperlich vermittelter Rhythmus oder Klang.
- Der Einstieg in die Thematik erfolgt mit einem szenischen Spiel, durch das die Musik in einer charakteristischen Verwendungssituation erlebt wird.
- Anschließend ist Zeit für eine Informationsphase, in der das szenisch Gespielte verarbeitet wird. Der kulturelle Hintergrund der Inszenierung wird erklärt.
- Die Annäherung der szenischen Phantasien (Schritt 2) an die „wirkliche“ Situation (Schritt 3) geschieht als Präzisierung des szenischen Spiels durch Einstudierung charakteristischer musikalischer Elemente (Tanzschritte, Rhythmen, Melodien, Spielregeln) sowie genauerer Ausdrucksformen.
- Abschließend erfolgt eine neue „Inszenierung“ auf optimierter Stufe (Kleidung, Requisiten, selbst gebaute Instrumente, „professionellere“ Musik und Bewegung usw.) im Hinblick auf eine Veröffentlichung.

Musikschulbücher

Eine Untersuchung aller gängigen Grundschulmusikbücher von Daniela Benne (Benne 2005) hat ergeben, dass 22% der abgedruckten Lieder nicht-deutscher Herkunft sind und aus 47 Ländern stammen. 31 Länder sind mit ein oder zwei Liedern vertreten, die übrige Verteilung zeigt das Diagramm (insgesamt wurden 1065 Lieder gezählt):



Stellt man dieser Torte diejenige der multikulturellen Zusammensetzung Deutschlands gegenüber, so ist leicht zu erkennen, dass die Schulbücher nicht auf die multikulturelle Situation Deutschlands und die „ethnische Situation“ im Klassenzimmer reagieren. Suchte eine Lehrerin beispielsweise ein Lied für die Mehrheit der Kinder der Berliner Rütli-Schule⁵ (Syrien, Libanon, Sudan), so würde sie in keinem Schulbuch fündig werden.

Noch gravierender als das Fehlen „wichtiger“ Länder im Liederkatalog der Schulbücher ist die Tatsache, dass die Lieder unzureichend kommentiert sind. Nur 12 von 1065 Liedern werden so dargestellt, dass andeutungsweise interkultureller Unterricht möglich ist. Die türkische Musik, die mit 14 verschiedenen Liedern vertreten ist, wird zwar am häufigsten kommentiert, scheint jedoch (mit Ausnahme im Schulbuch „Zauberklänge“) aus einem fernen Land und nicht aus der Kneipe von nebenan zu stammen.

Empfehlungen

Interdisziplinäre Materialien

Ganz oben auf der Liste brauchbarer Materialien zum interkulturellen Unterricht stehen die Bücher der Reihe „Auf den Spuren fremder Kulturen“ des Ökotoxia-Verlages (www.weltmusik-fuer-kinder.de und www.oekotoxia-verlag.de). Ein durchgängiges Merkmal dieser Bücher ist, dass sie die jeweils thematisierten Länder oder Weltregionen aus der Perspektive von Kindern sehr vielfältig angehen: Spiele, Gedichte, Sprüche und Reime, Märchen, Lieder und Tänze, Kleidung und Verkleidung, Feste und Feiern, Essen und Basteln, Instrumentenbau und Spielkonzepte.

Die Bücher wurden meist von einer Kulturwissenschaftlerin und einem Kinderliedermacher geschrieben (manchmal in Personalunion). Die letzteren bieten sich auch als multikulturelle

⁵ Die Berliner Rütli-Schule machte 2006 bundesweit mit einem Brandbrief zur „Undurchführbarkeit eines geordneten Unterrichts“ Furore.

Entertainer für Schulen an⁶. Die beigegebenen CD's sind als Hörspiel („musikalische Weltreise“) gestaltet und haben auch ohne Buch einen Wert. Die Musik klingt mir aber allzu oft kindertümelnd. Sie geht zwar immer gut ab, klingt bestenfalls wie *König der Löwen*, regt aber nicht an, kulturell aufmerksam zuzuhören. Sie haben kaum fremdes Flair. Nur extrem selten verwenden die Tonträger Originalaufnahmen. Ein Beispiel zeigt die Heft-CD (Bild 1 im Anhang): eine singende Schulklassse aus Senegal und ein Afrotrommellied von Johnny Lamprecht aus seinem Buch „Trommelzauber“⁷.

Um vor „Pannen“ im Unterricht gewappnet zu sein, müssen die musikbezogenen Sachaussagen der Autor/innen überprüft werden. Wenn beispielsweise im Australien-Buch „Didgeridoo und Känguru“ zum Bau eines 1 m langen und 4 cm breiten Didgeridoos geraten wird, so ist das sehr fahrlässig, da solch ein kurzes Rohre nicht klingt. Verwunderlich ist auch, dass in mehreren Tanzanleitungen eines auch in Deutschland sehr verbreiteten türkischen Patterns („Hinketanz“ mit 2+2+3 oder 2+2+2+3 Achteln) das Problem des überzähligen letzten Achters einfach ignoriert und so getan wird, als ob man diese Musik ganz normal in 3/4 oder 4/4 „abtanzten“ könnte⁸. Dies mag aber auch an der guten Idee liegen, dass das Wichtigste am Tanzen der allgemeine Gestus und nicht der „richtige“ Schritt ist.

Tänze und Spiele

„Originalmusik“ präsentieren die 2 CD's, die Michael Hepp unter der Bezeichnung „Tänze im Kreis“ zusammengestellt hat (Fidula, 1999). Hepp sagt, die von ihm gesammelten Tänze und Lieder gehörten zu den aktuellen Hits der „Volkstanz-Szene“. Während die CD's überwiegend mitreißende Musik auf originalen Instrumenten bieten, sind die technokratischen Tanzschrittanleitungen des Buches nur für semiprofessionelle Vorführtanzen zu gebrauchen. 50% der Liedtexte variieren das bei uns viel diskutierte Thema der Zwangsverheiratung junger Mädchen und der Vergewaltigung vor und in der Ehe. Mehrere stammen auch „aus Israel“ und handeln von der Wasserversorgung zionistischer Siedler, ein Problem, mit dem auch heute noch ein kalter, weitgehend unbeachteter Krieg Israels gegen Palästina geführt wird. Von solchen Inhalten ist in dieser Sammlung aber nirgends die Rede, weshalb die Musik als WarumUp und nur nach intensiver privater Internet-Recherche in einem interkulturellen Unterricht verwendet werden könnte.

Corina Oosterveen bietet in „Tanzarello. Folk-Tanzen in der Grundschule“ (Fidula, 2006) eine durchdachte Hinführung von Kindern (und Musiklehrer/innen) zu intuitivem und musikalischem Tanzen. Sie knüpft an das Interesse von Kindern an, an der Welt der Erwachsenen teilhaben zu wollen. Daher wird auf Kinderspiele zugunsten „echter“ Tänze verzichtet. Nicht die Inhalte sondern die Methodik ist kindgerecht. - In „Jambo Afrika. Lieder, Tänze und Spiele“ (Fidula, 2006) versuchen Christoph Studer und Benjamin Mgonzwa die „afrikanische“ Einheit von Singen, (Körper-)Trommeln und Tanzen didaktisch umzusetzen. Dabei vermitteln sie eine wichtige Botschaft über Afrika ohne viel Worte. Das Konzept geht davon aus, dass

⁶ Johnny Lamprecht: www.trommelzauber.de, Pit Budde und „Karibuni“: www.karibuni-kinderweltnmusik.de, Wolfgang Hering: www.wolfganghering.de

⁷ Auf der CD ist als Beispiel diese Aufnahme aus Abene (Senegal), die Johnny Lamprecht gemacht hat, zu hören, anschließend eines jener Arrangements, die ich als „betulich“ bezeichne und absolut unerträglich finde wohl wissend, dass viele Grundschullehrerinnen über solche „musikalischen Späße“ lachen müssen.

⁸ Genaue „Tanzanleitung“ bei Adamek/Merkt „rüzgargülü“, S. 101-103. Ungenügende Anleitung bei Sybille Günther „iftah ya simsim“ (Ökotopia, 1999), S. 13, und mehrfach in Michael Hepps „Tänze im Kreis“ (Fidula, 1999).

die Basis des Tanzens ein Rhythmusgefühl des Körpers ist. Um diese Gefühl zu verinnerlichen schlagen sie unermüdlich abwechslungsreiche Übungen vor. Im Gegensatz zu den Büchern des Ökotopia-Verlages sind hier gezielt Musiklehrer/innen angesprochen, die etwas Professionalität im Unterricht anstreben.

Die „Bewegungshits von Moskau bis Marokko“ (Ökotopia, 2006) von Wolfgang Hering bieten ein alternatives Tanzkonzept. Kinderspiele, einfache Bewegungselemente, kleine rhythmische Aktionen mit Stimme und Körper sowie Sprachspiele werden geschickt miteinander verbunden. Die Spielkonzepte sind kulturell getönt und gerade so schwierig, dass es stets auch etwas zu lernen gibt. Die Texte verwenden wichtige Migrantensprachen (Russisch, Polnisch, Serbisch, Kroatisch, Italienisch, Spanisch und Türkisch) und sprechen gezielt Multikulturschulklassen an. Eine weiter gehend Information zum kulturellen Hintergrund der Musik bietet das Buch aber nicht. Die CD ist wie bei Ökotopia üblich als Hörspiel gestaltet und in Hering's „Kindermusik-Studio“ produziert⁹.

Liedersammlungen

Dem Problem, dass Kinderlieder und -tänze aus fremden Ländern von den in Deutschland lebenden Migrantenkindern nicht akzeptiert werden, hat die Kultur Kooperative Ruhr (Dortmund) schon vor 20 Jahren erkannt und darauf mit Feldforschung und interkulturellen Projekte reagiert. Die Liederbücher der Kultur Kooperative Ruhr präsentieren Lieder, die in Deutschland von Migranten(kindern) gesungen und akzeptiert werden. Sehr mitreißend „rüzgargülü“, ein zweisprachiges Buch des gleichnamigen Musikprojekts (1987, noch über Amazon erhältlich). Hier wie im mehrfach aufgelegten Liederbuch „Die Welt dreht sich“ kommt Live-Musik von Migranten-Musikgruppen zu Wort. Die Herkunftsländer der Lieder decken sich mit dem Migrantenspektrum der frühen 90er Jahre, berücksichtigen also noch kaum Osteuropa, arabische und afrikanische Länder. Viele Lieder entsprechen Irmgard Merkt's Konzept, das fordert, dass zum Einstieg in eine Unterrichtseinheit musikalische „Schnittstellen“ gefunden werden sollen.

Während die meisten Liederbücher von einem musikalisch konventionellen Sing-Sang ausgehen, wartet Lorenz Maierhofer in seinen „Ethno-Kanons“ (Helbling, 2002) mit einem alternativen Konzept auf. Für ihn ist die Basis des Singens ein körper- und atembetontes WarumUp gefolgt von Elementarbewegungen, in die sich einfachste musikalische Liedfragmente einhängen. Das elementarisierte musikalische Material wird zu kleinen Kanons verarbeitet und „groovig“ ausgebreitet. Probleme mit Aussprache oder der Bewältigung eines umfangreichen Textes gibt es nicht. Auch wenn der Autor keine „Kulturinformation“ zu den Ethno-Kanons liefert, so wird hier doch ein Zeitbewusstsein vermittelt, das in Mitteleuropa eher verloren gegangen ist und meines Erachtens eine wichtige archetypische interkulturelle Erfahrung darstellt.

Fazit

Hinter den Erwartungen der Kinder an ihren Musikunterricht steht der Wunsch, sich sowohl „die Welt der Musik“ aneignen als auch mittels Musik „die Welt erobern“ zu können. Die Welt: das ist die Welt der Großen, die Welt der Medien und die „wirkliche“ Welt. Wenn die Musiklehrerin diese Erwartungen der Kinder befriedigen will, muss sie die auf dem Markt

⁹ Diese eher „destruktive“ Kritik am „Tanzen aus aller Welt“ habe ich mit „Capoeira“ (Kapitel 6), „Tarantella“ (Band 3) und „Cueca“ (Kapitel 7) konstruktiv gewendet.

befindlichen interkulturellen Materialien sich offensichtlich selbst erst einmal aneignen. Es scheint derzeit kein optimales, in einem Materialpaket kondensiertes Konzept auf dem Markt zu geben, das allen aktuellen Ansprüchen interkultureller Musikerziehung genügt und ohne Weiteres anwendbar wäre.

Nachtrag 2019: An dieser Prognose hat sich erstaunlich wenig geändert. Im Lugert-Verlag ist eine hervorragende Reihe „Musik der Welt“ in sieben Einzelbändchen erschienen. Diese Reihe wird seit 8 Jahren nicht mehr fortgesetzt und kann derzeit „paketweise“ zum Sonderpreis von unter 100 Euro (mit 8 vollgestopften CD's) nachgekauft werden.

Anhang



In „Afrotrommeln“ befinden sich drei Tondokumente afrikanischer Kinder.

Bild: Der Autor Johnny Lamprecht mit einer Schulklasse aus Südafrika, die für ihn gesungen hat.

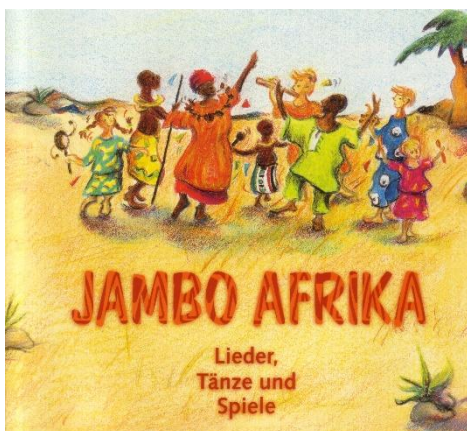
Quelle: S. 6 des „Trommelzauber“ (Ökotopia-Verlag Münster, 2006)



Seit Irmgard Merkt immer beliebt: Kinderlieder, die es in mehreren Sprachen gibt.

Bild: Rückseite der „Bewegungshits“ mit den Ökotopia-typischen Zeichnungen.

Quelle: Cover der Bewegungshits“ (Ökotopia-Verlag, Münster 2006)



Wann tanzen eigentlich Schwarze und Weiße im Wüstensand miteinander? - Trotz des Klischees im Titelbild ist „Jambo Afrika“ eine musikalisch anspruchsvolle, auf Rhythmus basierte und recht authentische Anleitung für Kinder und Musiklehrer/innen.

Quelle: Cover von „Jambo Afrika“ (Fidula, 2006)

Der erweiterte Schnittstellenansatz (2011)

Seit 2006 verwalte ich die Domain „www.interkulturelle-musikerziehung.de“ und stelle unter dieser Adresse kontinuierlich Materialien ins Netz¹⁰. Da alle Musiklehramtsstudierenden im Laufe ihres Studiums irgendwann mit interkultureller Musikerziehung konfrontiert werden, schlimmstenfalls sogar ein Referat zu diesem Thema abhalten müssen, und dabei fast immer Google zu Rate ziehen, landen sie zunächst auf dieser Seite. Dort ist an prominenter Stelle von einem „erweiterten Schnittstellenansatz“ die Rede, und so werde ich regelmäßig mit studentischen E-Mails zu diesem Phänomen konfrontiert. Ich habe bemerkt, dass dieser Ansatz, der zunächst nur die Methode und Vorgehensweise interkultureller Musikerziehung betrifft und zudem scheinbar unverbrüchlich mit szenischer Interpretation von Musik verknüpft ist, mehr Implikationen hat als ich intendiert hatte. Diese Implikationen betreffen meinen Musikbegriff, meine impliziten Zielvorstellungen von Musikunterricht, meine Auffassung von Konstruktivismus und meine persönlichen Erfahrungen mit sinnlosem Musikunterricht. Ich möchte daher im Folgenden die Ebene des rein Rezeptologischen verlassen und die Implikationen und Hintergründe des erweiterten Schnittstellenansatzes systematisch darstellen.

Der (noch nicht erweiterte) „Schnittstellenansatz“ (Merkt 1993) verbindet eine in den 90er Jahren aktuelle Vorstellung von Handlungsorientierung mit einer spezifischen Lösung des Problems, Schüler/innen für interkulturelle Lernprozesse zu motivieren. Die Grundidee des Ansatzes ist, dass auch bei noch so fremder Musik versucht werden soll, die Schüler/innen musikpraktisch – singend, spielend, tanzend – dafür zu motivieren, sich mit „kultureller Differenz“, mit dem Fremden, dem Anderen und Unbekannten auseinander zu setzen. Da erfolgreiche Handlungs- nicht ohne Schülerorientierung abgeht, musste in der (musikpraktischen) Motivationsphase musikalisches Material verwendet werden, das den Schüler/innen so vertraut ist, dass sie sich aufs Musizieren einlassen, das zugleich aber so fremd ist, dass es für interkulturelle Lernprozesse motiviert. Das Material musste somit so beschaffen sein, dass die bei fremdem Material spontan auftretende Abwehr und Angst der Schüler/innen durch sinnliche Erlebnisse in Interesse und Neugier verwandelt werden.

Formuliert wurde der Schnittstellenansatz für den Fall einer Schulklasse, in der Kinder oder Jugendliche mit unterschiedlichem Migrationshintergrund versammelt sind. Daher bestand die erste Aufgabe der Musiklehrer/in darin, musikalisches Material zu finden, das von Schüler/innen mit unterschiedlichem kulturellen Background als vertraut verstanden wird, das sich somit in der Schnittmenge unterschiedlicher kultureller Codizes befindet. Daher das Kürzel „Schnittstellenansatz“.

Der Schnittstellenansatz war so eng mit interkultureller Musikerziehung verknüpft, dass er oft selbstredend als Wesensmerkmal interkultureller Musikerziehung genannt wurde, zum Beispiel einleitend bei Schütz 1998, S. 3. Das Prinzip bzw. die Grundidee des Schnittstellenansatzes ist aber allgemeiner als nur für den Spezialfall explizit multikultureller Schulklassen zu sehen und bezieht sich auf *jeden* Musikunterricht. Man kann ihn als ganz allgemeines Prinzip von Musikunterricht betrachten. Denn selbst wenn es eine Schulklasse gäbe, die musikkultu-

¹⁰ Die Zugriffs- und Downloadzahlen verwundern mich selbst: 601 Anfragen, 111 Besucher, 240 Seiten pro Tag im Durchschnitt.

rell vollkommen homogen ist, so wäre es dennoch - oder gerade deshalb - notwendig, eine Auseinandersetzung mit kulturell Unbekanntem, Fremdem und Andersartigem zu initiieren. Denn das Ziel interkultureller Erziehung, für ein aktives, bewusstes, selbstbestimmtes und soziales Leben in einer kulturell globalisierten Welt und in einer multikulturellen Gesellschaft - so brüchig und widersprüchlich diese auch sein mag - zu qualifizieren, gilt für *jeden* Musikunterricht. Der kulturelle Mix einer Schulklasse kann die eingesetzten Methoden und Gegenstände, nicht jedoch dies Ziel beeinflussen.

Szenisches Spiel statt Singen, Spielen und Tanzen

Im Schnittstellenansatz ist die gelungene Musikpraxis ein Mittel zum Zweck so, wie es Thomas Ott bereits 1984 anlässlich der ersten systematischen Forschung zum Musikmachen im Klassenunterricht formuliert hat: „Spaß ist sicher eine wichtige Voraussetzung für gelingende Lernprozesse; zur Begründung reicht er allein nicht aus“ (Ott 2000, 16). Beobachtungen von Musikunterricht, Erfahrungen mit und in Lehrerfortbildungsveranstaltungen sowie die Analyse marktgängiger Unterrichtsmaterialien zu interkulturellem Lernen haben mir gezeigt, dass, je besser die Musikpraxis gelingt, die Tendenz umso eher besteht, den Schritt von der Motivation zum eigentlich interkulturellen Lernen zu vernachlässigen. Die Erfahrung von kultureller Differenz kann ganz im Gegensatz zum Musikmachen auf der Schnittstelle auch desillusionierend oder schmerzhaft sein. Wenn im Musikunterricht auf eine flotte Samba-Phase mit viel Körperarbeit und mitreißendem Groove folgend nun die Lehrer/in zu erklären versucht, welche Funktion inszenierte Freude für die Favelas Brasiliens hat und wie viele Kinder nicht so fröhlich, wie es das Fernsehen zeigt, tanzen können, weil sie Adidas-Schuhe als Billiglohnarbeiter produzieren müssen, dann ist aller Spaß des Tanzens dahin. (Vom moralischen Anspruch, keine Adidas-Schuhe mehr zu kaufen, ganz abgesehen.) Selbst die Tanz-Freuden einer türkischen Hochzeit sind recht häufig mit Leid und Resignation einer fremdbestimmten Braut verknüpft - nicht nur in Ostanatolien, sondern auch in Köln. Welche Musiklehrer/in wagt es da, das Thema „türkische Tanzmusik“ als Teil eines ernsthaften interkulturellen Problems zu behandeln, obgleich türkische und kurdische Hochzeiten in Deutschland *die* Brennpunkte von Selbstvergewisserung der Parallelgesellschaft sind?

Die Lösung des hier anliegenden Problems, dass der Schnittstellenansatz mit seiner einleuchtenden Phasenabfolge nicht richtig funktioniert, hat Ingo Scheller vorgezeichnet, als er methodische Ansätze von Rollenspiel oder Psychodrama in der Schule kritisiert und in sein Konzept des „Erfahrungslernen durch szenisches Spiel“ überführt hat (Scheller 1981, 53-73). Auch beim Rollenspiel in der Schule sind die Phasen Spiel und Reflexion zeitlich getrennt und werden oft als frustrierend erlebt: die Freude am Spiel wird abgetötet im analytischen Sezieren dessen, was Freude gemacht hat. Scheller hat daher auf Modelle professioneller Theaterarbeit zurückgreifend Verfahren entwickelt, in denen die beiden Phasen Spiel und Reflexion zusammenfallen. Seine Kernidee war: „spielend reflektieren“. Im Laufe von 25 Jahren wurden diese Verfahren nicht nur auf den Gegenstand Musik übertragen, sondern auch zu einem kulturerschließenden Konzept, der „szenischen Interpretation“ weiter entwickelt.

Die „Erweiterung“ des Schnittstellenansatzes bestand somit zunächst – kurz gesagt – darin, die Motivationsphase der Musikpraxis durch eine Phase des erfahrungsorientierten szenischen Spiels zu ersetzen. Wenn auch die ersten Publikationen zur szenischen Interpretation von Musik zu Arnold Schönbergs 2. Streichquartett (Stroh 1981, 403-407) als „interkulturell“ hätten bezeichnet werden können, so war doch die erste der interkulturellen Musikerziehung im en-

geren Sinne zuzuordnende Unterrichtseinheit, die den Schnittstellenansatz „erweiterte“, ein szenisch-musikalischer Vergleich von Regenliedern aus vier unterschiedlichen Kulturkreisen und Klimazonen (Lozano/Stroh 2001). Die Methoden der szenischen Interpretation machen es möglich, Musikpraxis (Singen, Spielen, Tanzen) mit Reflexion zu verknüpfen. Sie machen Spaß, obgleich die gespielten Inhalte oft sehr ernst und unangenehm sind, da die szenische Interpretation nach dem Rollenschutz-Prinzip arbeitet. Sie fassen zudem von Anfang an die gesamte kulturelle Dimension des Gegenstandes („fremde Musik“) ins Auge und zerlegen nicht die Musik in äußere Abläufe („äußere Haltung“) und Bedeutung („innere Haltung“).

Die häufigste Frage, die mir von Musikstudent/innen auf die Erörterungen zum erweiterten Schnittstellenansatz auf www.interkulturelle-musikerziehung.de gestellt wird, lautet: Ist die Erweiterung zwingend an das Konzept der szenischen Interpretation gebunden? Bei der verneinenden Antwort auf diese Frage bemerke ich, dass eine rein methodologische Erörterung des geschilderten Prozesses einer Kulturerschließung zu kurz greift, und es stellt sich mir die weitergehende Frage, welche allgemeinen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit die intendierte Art Kulturerschließung erfolgen kann. Im Laufe der praktischen Arbeit haben sich als Antwort zwei tiefer liegende Grundideen herausgeschält: das Prinzip, dass sich schulisches Lernen stärker an Lernprozessen im Alltag orientieren kann und soll, und die Tatsache, dass Musik von Menschen gemacht wird und daher der Gegenstand des Musikunterrichts nicht „die“ (fremde) Musik, sondern das musikalische Handeln in (fremden) Verwendungs-, Funktions- und Erlebniszusammenhängen sein kann und soll.

Musiklernen wie im Alltag

Im erfahrungsbezogenen szenischen Spiel, das derzeit (noch?) den Kern des erweiterten Schnittstellenansatzes darstellt, wird musikalisches Handeln in einem konkreten soziokulturellen Zusammenhang rekonstruiert. Nicht die Einstudierung korrekter Tanzschritte, Melodiefolgen oder Rhythmen steht am Anfang des Lernprozesses, sondern die szenische Interpretation einer Verwendungssituation des Tanzes, des Gesanges oder der Session.

Beispiele aus publizierten Unterrichtseinheiten: Bei *Capoeira* fangen wir nicht mit der Einübung von Schritten, sondern mit dem Spiel einer Situation, in der (mutmaßlich) Capoeira entstanden ist – der tänzerischen Ausgestaltung der Mittagspause während der Sklavenarbeit auf einer Zuckerrohrplantage in Brasilien – an. Bei der süditalienischen *Tarantella* rekonstruieren wir spielerisch ein von der katholischen Kirche verbotenes Trance-Heilungsritual, das von Priestern „aufgelöst“ wird. Bei der *Guantanamera* beziehen wir uns auf die Improvisationen, die Joséito Fernández in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts am Rundfunk in der Sendung „Onda Roja“ ausgeführt und dabei das Guajira-Modell verwendet hat.

Im szenischen Spiel gehen die Schüler/innen mit dem musikalischen Material so um, wie Kinder es im Alltag stets tun – nicht nur in Afrika, wie es Thomas Ott überzeugend dargestellt hat (Ott 2000), sondern auch in Deutschland (Stroh 2006). Sie fühlen sich in eine Atmosphäre ein, ahmen Erwachsene (oder sonstige Vorbilder) gestisch nach, nehmen musikbezogene Haltungen ein, gestalten auf unbeholfene Art ein Ritual mit usw. Kurz gesagt: der Inhalt ist Kindern wichtiger als die Form. Zwischen dem szenischen Spiel und dem alltäglichen Umgang von Kindern mit Musik besteht aber ein entscheidender Unterschied, den der erweiterte Schnittstellenansatz berücksichtigen muss. Das szenische Spiel ist eine Rekonstruktion und nicht die Wirklichkeit selbst, es enthält das Moment des „Handelns im Schutze fremder Rollen“. (Eine zentrale von Ingo Schellers Konzept besagte, dass bezüglich des Lernens zwischen

gespielter und „wirklicher“ Realität eine produktive Wechselwirkung besteht und sich Schüler/innen auch dieser Differenz bewusst sind, obgleich sie sie in der Regel „überspielen“.) Während sich alltägliches musikalisches Handeln und Lernen aber auf ein unausgesprochenes, selbstverständlich vorhandenes „kulturelles Wissen“ bezieht, muss eine Vorahnung von solchem Wissen bei der schulischen und szenischen Rekonstruktion von der Musiklehrer/in künstlich bereit gestellt werden. Ich nannte diesen Prozess „Basiserfahrung“ und habe ihn bekanntlich auch für die Musiklehrerausbildung an deutschen Hochschulen eingefordert (Stroh 2000).

Die Phase der „Basiserfahrung“ geht im erweiterten Schnittstellenansatz der Rekonstruktion des kulturellen Kontextes (zum Beispiel mittels szenischem Spiel) voran. Sie kann archetypische musikalische Phänomene aktivieren, beispielsweise den Rhythmusarchetypus im TaKeTiNa-Verfahren oder den Klangarchetypus durch eine Gongmeditation. Freilich sind derart inszenierte Basiserfahrungen nur ein Annäherungsversuch. Dies erkennt man dann, wenn man einen TaKeTiNa-Rhythmuskreis mit dem vergleicht, was Thomas Ott und Meki Nzewi über das Musikkennen von Babys im ersten Lebensjahr aus Ghana schreiben (Ott 2000): „Die musikalisch-kulturelle Sensibilisierung beginnt sofort nach der Geburt, wenn das Baby (auf den Rücken gebunden) viele Male an einem Familientag zum regelmäßigen Pulsieren der Musik hin- und her bewegt wird - je nachdem ob es glücklich oder missmutig ist... So beginnt das Kind in den spezifischen gesellschaftlichen Rhythmus seiner Kultur hineinzuwachsen... Das Empfinden für den Grundpuls und für das regelmäßige Fließen der Musik in der Zeit wird ihm über den ganzen Körper mitgegeben“.

Die didaktische Entwicklung von Basiserfahrungen, die *nicht* archetypisch sind, hängt stark vom konkreten Gegenstand ab.

Beispiele von Basiserfahrungen, die keine archetypischen Erfahrungen sind: Bei *Capoeira* haben wir ein meditatives „Schattenboxen“ gewählt, weil die spiegelsymmetrischen Boxbewegungen den Kern der Capoeira-Grundfigur „Ginga“ darstellen und die Schüler/innen in die Langsamkeit und Geschmeidigkeit von Körperhaltungen einführen. Bei *Tarantella* habe ich eine Situation rekonstruiert, die einem Italienurlauber widerfahren kann, wenn er unversehens in eine Tanzveranstaltung hineingerät und sich einfach ins allgemeine Durcheinander fallen lässt, weil er gerne dabei sein und mitmachen möchte. Oft sind es auch Rhythmus-Grooves („Off-Beat“ bei Klezmer, Body-Percussion bei Lateinamerikanischer Musik).

Basiserfahrung und szenisches Spiel sollen die Schüler/innen für weitergehendes, systematisches Lernen motivieren. Auf das „analoge“ Lernen (Einfühlen in die Verwendungssituation von Musik) folgt später das „digitale“ Lernen: Wie singt man eine Melodie so richtig, dass der Gesang nicht als Kinderkram abgetan wird, wie spielt man einen Rhythmus so, dass er öffentlich aufgeführt werden kann und andere Musiker nicht durcheinander bringt, wie bewegt man Becken, Hände und Beine so, dass es auch schön aussieht? Erfahrungsgemäß entwickeln die Schüler/innen beim analogen musikalischen Handeln stets ein Interesse am digitalen Lernen. Sie haben die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Professionalität schon gut verinnerlicht.

Das vollständige Phasenmodell des erweiterten Schnittstellenansatzes korrespondiert fast eins zu eins dem Lernprozesse, den Meki Nzewi für Westafrika schildert (Nzewi 1997):

Alter	Lernphase nach Nzewi	Phase des erweiterten Schnittstellenansatzes	Verallgemeinerung
Baby	Sinn für das Pulsieren und den unterteilen Zeitablauf	Basisübungen (inhaltlich erfülltes „WarmUp“)	Basiserfahrung
Kind	Das Kind wird nicht in künstliche Lernsituationen gebracht, sondern lernt im Mitvollzug dessen, was die Erwachsenen tun.	Szenisches Spiel von Verwendungssituationen im Schutze der Rolle	„Analoge“ Lernphase, Erwerb von Einstellungen, Motivationsphase
Jugendlicher/ Erwachsener	Die Gemeinschaft erwartet die Fähigkeit, an den musikbestimmten Situationen des Gemeinschaftslebens teilzunehmen. Man wird nun in besondere Musik- und Theatergruppen aufgenommen.	Motiviert durch das szenische Spiel lernen die Schüler/innen konkrete Schritte, Bewegungsabläufe, Melodien, Rhythmen, Lieder usw.	„Digitales“ Lernen, Erwerb von Fertigkeiten
Profi	Hier nun wird das Gelingen eines Auftritts entsprechend den kulturellen Standards zum Maßstab einer kritischen Bewertung. Besondere Fähigkeiten führen nun auch zu einer Rollendifferenzierung im Musikalischen, im Organisatorischen und bei den Leitungsaufgaben.	Veröffentlichung, Dokumentation usw. einer weiter entwickelten szenischen oder sonstigen Darstellung	Produkt (Aufführung) oder zweite Stufe eines spiralenförmigen Lernprozesses

Wenn Erwartungen an digitales Lernen schon in das analoge Lernen hineingetragen werden, kann es zu unproduktiven Kultur-Konflikten kommen. So habe ich auf einem Workshop zu Schwarzafrikanischer Musik, den Meki Nzewi und Volker Schütz gemeinsam und arbeitsteilig durchgeführt haben, erlebt, dass der afrikanische Lehrer uns teilnehmende Musiklehrer/innen dadurch verwirrt hat, dass er bei seinen Rhythmusvorführung ständig das Muster gewechselt hat mit dem Argument, in der Vielfalt und Variation könne man am Besten das immer gleiche Grundprinzip erkennen. Wir Teilnehmer/innen jedoch wollten nur einen einzigen Rhythmus hören, nachahmen und lernen. Volker Schütz hat in einem anderen Teil des Workshops auf deutsche Art das „immer gleiche Grundprinzip“ auch immer gleich gespielt: Call and Response (böseartig „Papageienmethode“). Die Teilnehmer/innen waren zufrieden und konnten so lernen, wie wir es gewohnt waren. Die vorübergehende Frustration der Teilnehmer/innen hätte vermieden werden können, wenn klar gewesen wäre, das Nzewi zunächst eine analoge gemeinsame Trommel-Session durchführt, aus der dann Schütz digitale Übungen heraus entwickelt hätte.

Die Arbeitsphasen des erweiterte Schnittstellenansatzes zeigen, wie sich Schüler/innen fremde Wirklichkeiten effektiv aneignen können. Trotz der Analogie zum Lernen im Alltag, handelt es sich hier um einen künstlich inszenierten, pädagogisch systematisierten Lernprozess, der in der Regel auch weiter führt als es bei alltäglichem Lernen der Fall ist. (So jedenfalls die Hoffnung aller, die sich für einen Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen politisch stark machen.) Der Weg führt von der szenischen Rekonstruktion einer fremden Situation bis zur eigenverantwortlichen Veröffentlichung, vom Spiel zum Ernstfall. Im Laufe des Lernprozesses wird der Schutz der Rolle in dem Maße abgelegt wie die Professionalisierung zunimmt. Dokumentationen hierzu in Videos über www.musik-for.uni-oldenburg.de/videos (und von dort aus weiter zu den Einzelbeispielen).

Aneignungspraxis, Medien und Globalisierung

Ein zentrales Anliegen des erweiterten Schnittstellenansatzes ist es deutlich zu machen, dass Musik von Menschen gemacht wird. Daher liegt das Augenmerk der Musiklehrer/in nicht auf „der“ Musik, sondern auf den musikalisch handelnden Menschen. Das Paradigma, das hinter dieser Prioritätensetzung steht, ist die Auffassung, dass Musik eine dialektische Aneignung von Wirklichkeit ist: die Menschen eignen sich Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln an und sie verändern diese Wirklichkeit auf musikalischem Wege, sie „transzendieren“ ihre Lebensrealität. Für den Musikethnologen Bruno Nettl gehörte die Funktion des Transzendierens zum weltweit gültigen Alleinstellungsmerkmal von Musik. Schüler/innen soll(t)en durch den Musikunterricht befähigt werden, sich die Wirklichkeit einer kulturell globalisierten Welt und der multikulturellen Gesellschaft aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozialen aneignen zu können.

Nun ist dieser Aneignungsprozess heute nicht mehr kulturell homogen und auf eine Situation, wie sie das szenische Spiel des erweiterten Schnittstellenansatzes in der Regel rekonstruiert, eingrenzbar. Auch Meki Nzewi's Kinder hörten „fremde“ Musik über Cassetten und hatten eine Vorstellung von afrikanischer Popmusik, von Reggae, von großen Stars, die in London Musik produzieren, von einer attraktiven, bunten Welt „außerhalb“. Jedem alltäglichen musikalischen Lernprozess ist diese Erfahrung einbeschrieben, wenn sie nicht sogar eine Zielvorstellung oder Motivationsgrundlage darstellt.

Musikalische Wirklichkeitsaneignung ist heute zwingend mit der medialen Vermittlung und den darin abgebildeten Erfahrungen von Globalisierung verknüpft. Im Falle der süditalienischen *Tarantella* kann man beispielsweise von vier „Daseinsformen“ sprechen, die ich mit Videos dokumentiert habe¹¹: (1) ältere Menschen beherrschen noch die „authentischen“ Lieder in Grico und spielen dazu die Tamburello (Video 18), (2) Folkloregruppen spielen „alte Weisen“ auf Dorffesten nach, wozu alle Altersgruppen mehr oder minder authentische Tanzbewegungen vollführen (Video 17), (3) in Workshops unterrichten Musikethnologen und andere Insider die „alten Techniken“ und stellen das Arbeitsergebnis alljährlich in Melpignano vor 100 000 begeistert klatschenden Menschen vor (Video 16), (4) die Fernsehübertragung des Festivals von Melpignano amüsiert jene Bevölkerung, für die Tarantella als Jugenderinnerung noch präsent, aber als veraltet längst ad acta gelegt war (Video 15). Alle vier Aneignungsstufen („Daseinsformen“) sind uns in Deutschland über Youtube und andere Medien (wie CD, DVD, Funkhaus Europa, Doku-Filme) zugänglich und spekulieren auch explizit auf diese Art globaler Zugänglichkeit.

Es stellt ein für den erweiterten Schnittstellenansatz bislang nur ansatzweise und exemplarisch gelöstes Problem dar, wie man mit dieser Aneignungs-Vielfalt und -widersprüchlichkeit pädagogisch umgehen kann. Der Schnittstellenansatz ist noch weitgehend einem homogenem Kulturbegriff verhaftet. Freilich bietet der Rollenschutz des erfahrungsbezogenen szenischen Spiels und der szenischen Interpretation viele Möglichkeiten, musiknah widersprüchliche Verwendungssituationen und Aneignungsprozesse zu bearbeiten. Einschlägige Ausarbeitungen gibt es aber noch kaum. Ausgenommen einige thematische Glücksfälle, bei denen die

¹¹ Video 15-18 der Playlist

https://www.youtube.com/playlist?list=PLOrbiNMeluhVd_dBdqQG80ALumFjJ2hB

massenmediale Aneignungs-Vielfalt von Musik der Schülerperspektive auf diese Musik von vornherein einbeschrieben ist.

Der Gospelsong „Oh Happy Day“ ist ein derart glückliches Beispiel. Die Schüler/innen kennen ihn aus dem Film „Sister’s Act 2“, wo er von einem Schulchor gesungen wird. Der dabei auftretende Solist ist mit einem lang ausgehaltenen hohen Ton ein breit zelebriertes Thema im Youtube-Chat-Sektor. Der erweiterte Schnittstellenansatz kann hier die Brücke von einer szenischen Rekonstruktion des Gospelgesanges in einer „schwarzen Kirche“ zur Schulvorführung im aktuellen Schul-Film schlagen.



„Tango“: Standbild von Schüler/innen und ein Bild des surrealistischen Malers Liberti

Vielschichtige (und sperrige) Gegenstände wie beispielsweise „Tango“ bieten sich einem modifizierten erweiterten Schnittstellenansatz an und implizieren fast alle Aspekte von massenmedialer Globalisierung. Der Tango selbst ist nicht nur zwischen den Kontinenten hin und her gewandert. Diese Wanderung hat ihn auch beeinflusst und sogar vor dem Aussterben bewahrt. Neben diesem historischen Aspekt ist Tango heute in Deutschland als eine Art Rollenspiel zu sehen, wobei sich die Tänzer/innen mittels akrobatischer Figurationen in eine imaginäre Argentinien-Erotik einfühlen, die mehr mit deutschen Sehnsüchten und Defiziten als mit argentinischem Alltag zu tun hat. Denn dort ist Tango primär eine Inszenierung für Ausländer und Touristen. Diese Komplexität globaler Inszenierungen und (Miss-)Verständnisse können mit Jugendlichen durch bloße Haltungsübungen zu Tangomusik erarbeitet werden. Vollkommen abwegig wäre ein „Tango-Miniaturkurs“ im Klassenzimmer oder gar eine Gesellschaftstanz-Stunde. Tango ist gewiss keine Jugendmusik, der in Deutschland praktizierte Tanz „geht“ im Sinne Jugendlicher Körperlichkeit auch nicht „ab“ und die sublimierte Erotik des Tango kann von Jugendlichen nicht nachvollzogen werden. Die Unterrichtserfahrung zeigt aber, dass an dieser auch in Deutschland in Nischen präsenten Subkultur durchaus ein lustvolles Interesse besteht und die Schüler/innen nach einer ersten szenischen Interpretation artifizierter Tango-Haltungen zu Musik mehr über Tango und seine Absonderlichkeiten wissen wollten¹².

¹² Abstract einer einschlägigen Unterrichtsevaluation unter <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/forschungsbericht/tango.html>.

Fazit

Der erweiterte Schnittstellenansatz ist mehr als ein methodologischer Kniff, um „Singen, Spielen, Tanzen“ den hohen Zielen interkulturellen Lernens zu unterwerfen. Er überschreitet die Grenze der interkulturellen Musikerziehung oder – was gleichbedeutend ist – zeigt, dass jede Musikerziehung „irgendwie“ Ziele interkulturellen Lernens verfolgt. Darüber hinaus bannt die Forderung, den kulturellen Kontext von Musik und die musikalisch handelnden Menschen als Ausgangspunkt von Musikkernen zu nehmen, jede Gefahr musischen Tuns. Denkt man an die Projekte, die Thomas Ott in Oldenburg Anfang der 80er Jahre zum Musikmachen im Klassenunterricht begleitet und evaluiert hat (Günther/Ott 1984), so erkennt man leicht, dass der erweiterte Schnittstellenansatz auf elegante Weise das einlöst, was seinerzeit gesucht und in vielfältig spontaneistischen Formen auch schon gefunden worden ist: ein Musikunterricht, der handlungsorientiert ist, ohne sich in Musikmachen aufzulösen und sich damit selbst als Einrichtung des Lernens aufzugeben.

Basiserfahrungen und Szenische Interpretation im transkulturellen Musikunterricht (2012)

In ihrem programmatischen Aufsatz „Wo ist das Zentrum? Transkulturelle Musikpädagogik: ein Dialog mit den Transcultural Studies“ entwickeln Tiago de Oliveira Pinto und Eva-Maria von Adam-Schmidmeier folgendes Schema (Pinto/Schmidmeier 2012, 57):



In diesem Schema werden Kategorien der *Cultural Studies* Konzepten der Musikpädagogik gegenüber gestellt. Die musikpädagogischen Konzepte sind - mit Ausnahme des „bedeutungsorientierten Kulturbegriffs“, der den *Cultural Studies* zuzurechnen ist - durch die *Psychologie musikalischer Tätigkeit* (Stroh 1984) begründet.

Gemeinsam ist beiden Seiten die Perspektive: die *Cultural Studies* haben denselben Musikbegriff wie die *Psychologie musikalischer Tätigkeit*. Beide richten ihr Augenmerk auf den musikalisch tätigen Menschen und den kulturellen Kontext von Musik und nicht auf die Musik „an sich“, wie in der Internetdarstellung der Weimarer *Transcultural Studies* formuliert wird: „Musik wird vorrangig als Darbietung und in ihrem spezifischen sozialen und kulturellen Kontext untersucht.“

Beide Seiten unterscheiden sich in den Zielen ihres Handelns: die *Cultural Studies* und damit die *Transcultural Music Studies* wollen Erkenntnisse gewinnen, die Musikpädagogik muss Handlungsziele für den Unterricht formulieren. Das Ziel der Musikerziehung ist im Fall des transkulturellen Musikunterrichts - der in Deutschland weitgehend noch unter „interkulturell“ firmiert - ein sehr allgemeines. Die Schüler/innen sollen befähigt werden, aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial in der als „transkulturell“ diagnostizierten Bundesrepublik Deutschland und in einer sich zunehmend globalisierenden Welt musikalisch tätig zu sein. Diese Formulierung ist mit zwei Problemen behaftet:

Zum einen impliziert die Zielformulierung, dass Schüler/innen außerhalb des Musikunterrichts weitgehend passiv, unbewusst, nicht-reflektiert, fremdbestimmt, manipuliert und untereinander konkurrierend („asozial“) mit Musik umgehen, ohne es eventuell wirklich zu wollen, und die Musikpädagogik hier korrigierend eingreifen muss. Solch eine These entspringt ja eher einem werte-konservativen Standpunkt im Gefolge Adornos, sofern sie nicht durch Alltagserfahrungen aus dem Musikunterricht abgeleitet ist, wo Schüler/innen oft musikalisch viel

wollen aber wenig können. Der aktuell zu beobachtende Erfolg des eigentlich recht „uncoolen“ (Klassen-)Musizierens „musikpädagogischer Musik“ bei Jugendlichen zehrt von diesem misslichen Zustand. Auch Werner Janks „MusikDidaktik“-Handbuch, soeben in 5. Auflage erschienen, macht sich diese Diagnose in Hermann-Josef Kaisers Terminologie zu eigen: Aufgabe des Musikunterrichts sei „die Überführung einer real oder verdeckt in die Schule hineingetragenen usuellen [...] in eine verständige Musikpraxis“ (Jank 2013, 90). Auch hier ist die usuelle Musikpraxis negativ konnotiert.

Zum anderen impliziert diese Zielsetzung eine Wertung von Transkulturalität. Denn hier geht es weniger um eine wertfreie Beschreibung eines gesellschaftlichen Zustandes als vielmehr um die Charakterisierung einer „guten“ transkulturellen Persönlichkeit. Die Attribute „aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial“ sind dabei die Qualitätskriterien. Das hat Auswirkungen auf die Anforderungen, die die Musikpädagogik an die *Transcultural Studies* stellt.

Bei dieser Zielsetzung kommt den *Transcultural Studies* zwar zunächst die Rolle eines Dienstleisters zu. Sie sollen die Lebenswelt, für deren Bewältigung die Schüler/innen befähigt werden sollen, auf eine brauchbare Weise beschreiben und möglichst auch verwendbare „Materialien“ bereit stellen. Schülerorientierung - *was sollen wir mal singen und spielen?* - und ein konstruktivistisches Herangehen - *es denkt sich ja doch jeder, was er will!* - reichen alleine als Legitimation von transkultureller Musikerziehung nicht aus. Irgendwann müssen Musikpädagog/innen politische Wertentscheidungen treffen. Sie müssen eine Vorstellung davon entwickeln, was eine erstrebenswerte transkulturelle Gesellschaft und was eine „gute“ transkulturelle Persönlichkeit ist.

Das bedeutet, dass die Musikpädagogik von den *Transcultural Studies* nicht nur eine Beschreibung, sondern auch eine politisch begründete Kritik an der aktuellen Gesellschaft erwartet. Ich weiß, dass die Zurückhaltung in Sachen „Wertung“ einen Fortschritt in der Geschichte der Musikethnologie dargestellt hat. Aber volle Enthaltensamkeit macht eine Wissenschaft handlungsunfähig und zu einer Instanz, die lediglich den Status Quo mit eigenen Worten und Begriffen beschreibt und die Praxis den herrschenden Umständen überlässt. Bereit 1999 habe ich beim Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung in einem Referat über die *eine welt musik lehre* an die Forschung die Frage gerichtet, ob es eine „multikulturelle musikalische Identität“ wirklich geben kann und vor allem geben soll (Stroh 2000). Dass dabei an ein Konstrukt gedacht war, das man heute als transkulturelle Persönlichkeit bezeichnet, ändert am Problem nichts; nach wie vor steht die Frage im Raum, ob sich im Zeichen der Transkulturalität alle hergebrachten Vorstellungen von Identität auflösen und ob dies, falls es der Fall ist, zwar für den globalen Kapitalismus nicht jedoch für „die Menschen“ gut ist.

Um den Forschungsauftrag, den die Musikpädagogik an die *Transcultural Music Studies* stellt, nicht allzu sehr zu beanspruchen und zu überladen, beschränke ich mich im Folgenden auf zwei Teilprobleme, zu denen bereits einige Erfahrungen vorliegen und die im oben zitierten Schema genannt sind.

Teil 2. Konkretisierungen

Die meisten Probleme der Musikpädagogik gibt es lange bevor sie bewusst und explizit diskutiert werden. Auch die im obigen Schema aufgeführten Konzepte sind alt, aber letztendlich erst aus konkretem Anlass und Handlungsdruck formuliert worden:

Die Entdeckung, dass Schüler/innen Musik „konstruktivistisch“ verstehen, hat neue Unterrichtsmethoden erfordert. Neu war Ende der 1990er Jahre zwar nicht die Tatsache, dass Schüler/innen Musik auf jeweils individuelle Art und Weise „verstehen“. Neu war aber, dass die Musikpädagogik diese Tatsache ernst genommen hat, weshalb ich von einem Paradigmenwechsel gesprochen habe: Die Musiklehrer/innen haben demzufolge ja nicht mehr die Aufgabe, Verständnisinhalte zu vermitteln, sondern individuelle Verstehensprozesse der Schüler/innen in Gang zu setzen und zu kommunizieren. Überlegung dieser Art waren der Ausgangspunkt für die **szenische Interpretation** (Stroh 1999).

Der erweiterte **Schnittstellenansatz** ist aus Erfahrungen, die ich weitgehend in Lehrerfortbildungen gemacht habe, heraus entstanden, weil ich bemerkt habe, dass von den im Schnittstellenansatz von Irmgard Merkt formulierten sieben Schritten, in der Praxis nur zwei Schritte durchgeführt werden und dies nicht an der Unwilligkeit der Musiklehrer/innen sondern am Ansatz selbst liegt. Dass dabei die szenische Interpretation einen hohen Stellenwert erlangte, lag daran, dass der Schnittstellenansatz musikpraktisch und damit „erfahrungsbezogen“ ansetzt. Nicht das, was eine (fremde) Musik den sie produzierenden Menschen bedeutet, sondern das, was die Schüler/innen mit dieser Musik handelnd anfangen, war der Ausgangspunkt des Unterrichts auf der Schnittstelle.

Zum Konzept der **eine welt musik lehre** (Stroh 2000) haben zwei Erfahrungen geführt: zum einen die Analyse der Lehrerfortbildungs-Szene, bei der zu bemerken war, dass die Motivation der Musiklehrer/innen interkulturell zu unterrichten, sich nicht mit den „offiziellen“ politischen Anforderungen deckte; zum anderen Beobachtungen in der Musiklehrerausbildung in Oldenburg. Dabei habe ich bemerkt, dass zur Motivation von Musiklehrer/innen politisch korrekte Seminare über Transkulturalität nicht ausreichen, dass vielmehr tiefer, an der Basis der Ausbildung und Sozialisation angesetzt werden muss.

Vor allem zwei Phänomene haben sich vom konkreten Anlass losgelöst, die im Folgenden konkretisiert werden sollen: das Konstrukt der „Basiserfahrungen“ im Rahmen der *eine welt musik lehre* und das Konzept der Szenischen Interpretation im Rahmen des *erweiterten Schnittstellenansatzes*.

Basiserfahrungen

Wenn Max Peter Baumann u.a. mit Ken Wilbers ein „integrales Hören und Verstehen“ fordert (Baumann 2013), ist genau jene „Tiefe“ gemeint, die die *eine welt musik lehre* als „Basiserfahrung“ bezeichnet. Auch Joachim Ernst Berendt oder Peter Michael Hamel haben diesen „archetypischen“ Flow propagiert, den ich 1994 im Kapitel „Die transkulturelle Dimension“ im *Handbuch New Age Musik* analysiert habe.

Basiserfahrungen in der Musiklehrerausbildung

Die *eine welt musik lehre* geht davon aus, dass Basiserfahrungen dem Instrumental- und Musiktheorieunterricht vorangehen müssen. Für die Sozialisation der Musikstudent/innen sollen Basiserfahrungen

- emotionale Betroffenheit,
- verändertes Bewusstsein,
- ungewohnte körperliche Erlebnisse und Erfahrungen,
- das Erkennen ungewohnter durch die Musik vermittelter Zusammenhänge zwischen Körper, Seele und Geist und dadurch

- neue instrumentalpraktische Ausdrucksqualitäten bedeuten.

Beispiele von Basiserfahrungen in der Musiklehrerbildung in Oldenburg¹³: (1) Rhythmus als Basiserfahrung (TaKeTiNa-Übungen mit Reinhard Flatischlers „Rhythmus-Archetypen“), (2) Atmung- und Stimme als Basiserfahrung (kombinierte Oberton- und Didgeridoo-Übungen nach Reinhard Schimmelpfeng) , (3) Klang als Basiserfahrung (trance-induzierende Klangmeditation mit monochromen Klängen nach Wolfgang Strobel) und (4) Körperexpression als Basiserfahrung (BrainLab von Wolfgang Martin Stroh; Dynamische Meditation nach Osho; Braindisco von Axel Brück). Weitere Übungen, die in der Musiklehrerbildung durchgeführt worden sind, waren „Schamanische Reisen“ nach Michael Harner , „Gong-Meditationen“ nach Johannes Heimrath sowie „Fraktale Musik“ nach Hans Cousto und dem MIDI-Planetarium.



Basiserfahrungen in der Schule

Basiserfahrungen im Rahmen eines Unterrichts, der den kulturellen Kontext von Musik rekonstruiert, sind

- ein Hauch dessen, was im „originalen“ sozialen und kulturellen Kontext selbstverständlich vorhanden aber kaum sichtbar ist, bzw.
- das, was Menschen, deren musikalische Tätigkeit im Klassenzimmer rekonstruiert werden soll, mit ihrer „kulturellen Muttermilch“ mitbekommen,
- künstliche Inszenierungen in der Schule mit dem Ziel, eine optimale Atmosphäre für die handelnde Aneignung unbekannter Musik zu schaffen.

Beispiel: Es ist eine Herausforderung für den deutschen Musikunterricht, zumindest eine Ahnung von rhythmischen Selbstverständlichkeiten zu vermitteln, wie sie Kinder mit afrikanischem oder arabisch-türkischem kulturellen Hintergrund haben. Nimmt man den Aksak-Rhythmus (2+2+2+3 Achtel), so kann man das „Muttermilch-Phänomen“ in der Türkei, auf dem Balkan und bei Deutschtürken beobachten. Eine Basiserfahrung hierzu kann in allen Altersstufen in einem sich bewegenden Rhythmuskreis geschehen, in dem die deutschmarschmäßige Schrittfolge durch ein geeignetes „Hinken“ verfremdet wird. Solch eine Verfremdung ist nicht nur eine folkloristische Choreografie, sondern auch eine inhaltliche Aussage über Bewegungstypen und eine kulturelle Erfahrung.

Der erweiterte Schnittstellenansatz und die Szenische Interpretation

¹³ Die im Vortrag gezeigten Videos werden auf Wunsch zugesandt: <mailto:wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de>

Der erweiterte Schnittstellenansatz unterscheidet zwischen analog-alltäglichem und digital-professionellem Lernen. Er beginnt „analog“ mit der szenischen Rekonstruktion

- des sozialen und kulturellen Kontextes und
- der musikalischen Tätigkeit in diesem Kontext.

Für diese Rekonstruktion ist entscheidend, dass die Schüler/innen in Rollen handeln, dass sie mit etwas „Fremdem“ auf persönliche Weise umgehen. Ein Beispiel ist die Rekonstruktion einer Verwendungssituation von Tarantella in einer konflikthaft zugespitzten Situation, die das Tarantella-Lied vom „Santu Paulu“ wiedergibt. – Auf diese analoge Lernphase kann eine digitale folgen, im vorliegenden Tarantella-Beispiel ein "Tanzkurs" und abschließend eine öffentliche Präsentation.



Der erweiterte Schnittstellenansatz macht vom Distanzphänomen und vom Rollenschutz der Szenischen Interpretation Gebrauch, d.h. die Schüler/innen rekonstruieren eine ihnen unbekannte Situation aus einer inneren Distanz heraus im Bewusstsein einer Rolle wohl wissend, dass sie keine „Exoten“ sind. Sie tun dies aber zugleich auf ihre individuelle Art und Weise, genau so, wie sie selbst die unbekannte Situation interpretieren. So können sie im Schutz der Rolle zu der unbekannten und gegebenenfalls befremdlichen Situation Stellung nehmen, ohne Gefahr zu laufen, etwas falsch zu machen. Diese Art der Interpretation ist zudem transkulturell, weil sich die gesamte Persönlichkeit der Schüler/in in der Auseinandersetzung mit dem Unbekannten einbringt.

Teil 3. Probleme, Forschungsbedarf

Das Forschungsprojekt der *eine welt musik lehre* ist in Oldenburg ohne nachhaltige Wirkung nach vier Jahren abgebrochen worden. Es stieß im alltäglichen Unterrichtsbetrieb auf erheblichen passiven Widerstand der meisten Lehrkräfte, dem die Student/innen willigst folgten. Auch in Weimar zeigte sich auf der Tagung 2013 in der Diskussion sehr schnell, dass gerade auch die Schulmusikstudent/innen ihre gewohnte Vorstellung von Professionalität nicht in Frage stellen wollen und können, wenn sich nicht ihre gesamte Lebensplanung ändern sollte. So rüttelt die *eine welt musik lehre* ja an den Grundfesten der gesamten abendländisch orientierten Musiktheorie-, Gehörbildung-, Tonsatz- und Instrumentalausbildung der Musikhochschulen. Angesichts des Zeitdrucks im Zuge einer Professionalisierung erscheinen Basiserfahrungen wie ein belangloser Zeitvertreib auf Kosten ernsthafter Beschäftigung mit (Kunst-)Musik.

Die Forderung nach *Basiserfahrungen* hat sich in viele unkoordinierte Richtungen aufgelöst, ihre Probleme sind noch nicht erforscht worden. Hierunter verstehe ich folgende Fragestellungen:

- Die Frage, ob es musikalische Archetypen gibt und, wenn ja, welche das sind;
- die Frage, ob Basiserfahrungen angesichts des Phänomens von „Transkulturalität“ überhaupt noch möglich und notwendig sind;
- die Frage, ob und wie Basiserfahrungen eine Rekonstruktion des kulturellen Kontextes von Musik erkennbar verbessern.

Zudem kommen ausführungstechnische Probleme wie

- die inneren Widerstände bei den beteiligten Erwachsenen;
- die vor allem zeitliche Reduktion der Methoden im Klassenzimmer;
- die Handhabung der Methoden im Hinblick auf „Psycho“;
- die Tatsache, dass Musiklehrer/innen Basiserfahrungen nicht einfach durch den Einsatz von gekauften Unterrichtsmaterialien vermitteln können.

Im Gegensatz zu den Basiserfahrungen erfreuen sich *der erweiterte Schnittstellenansatz* und vor allem die Szenische Interpretation scheinbar großer Beliebtheit. Überzeugende Unterrichtsforschung fehlt aber noch weitgehend. Denn geht man davon aus, dass selbst ein gut laufender Unterricht, eine zufriedene Musiklehrerschaft und die Nachfrage nach Unterrichtsmaterialien noch kein hinreichendes Qualitätskriterium sind, dann wären folgende Fragen noch zu bearbeiten:

- Ist die „aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial musikalisch tätige (transkulturelle) Persönlichkeit“ wirklich ein verantwortbares und tragfähiges Ziel für den transkulturellen Musikunterricht?
- Sind die vorgestellten Konzepte wirklich geeignet, dies Ziel zu erreichen?
- Wenn ja, wie könnte man das Erreichen dieses Ziels empirisch feststellen?
- Sind alle oder nur ganz bestimmte Inhalte für den erfahrungsorientierten Unterricht mit den genannten Konzepten und Methoden geeignet?

Blicken wir angesichts solcher Fragen zurück zum eingangs zitierten Schema,



so lässt sich sagen: Auch wenn das Schema sehr stimmig aussieht, sind in der Praxis die Relationen zwischen den Erkenntniskategorien der *Transcultural Music Studies* und den Handlungskonzepten der Transkulturellen Musikpädagogik noch nicht vollständig abgeklärt. Wie der Fragenkatalog zeigt, liegt der Forschungsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen. Da ist neben der Grundlagenforschung der *Cultural Studies*, der konkreten „Materialbeschaffung“ der *Transcultural Music Studies* und der landläufigen Unterrichtsforschung (Entwicklung, Erpro-

bung und Evaluation) auch noch die Psychologie gefragt, die die Sozialisationsprozesse im Musiklehrerstudium und generell die Lehrermotivation erforscht, aber auch der Frage nachgeht, was heute „Identität“ ist und sein kann oder müsste.

Lateinamerikanische Musik

Innovation durch Irritation oder Was hat „Guantanamera“ mit Taliban und El Kaida zu tun? (2002)

Unmittelbar nach dem „11. September“ (2001) habe ich über die *Guantanamera* recherchiert, weil ich einen Zusammenhang zwischen dem Gefangenenlager in Guantánamo¹⁴ und der *Guantanamera* vermutet habe. In Zusammenarbeit (d.h. Korrespondenz) mit einer kubanischen Musikwissenschaftlerin und einem kubanischen Komponisten habe ich zunächst die Frage von Herkunft und Urheberschaft abgeklärt, um schließlich Pete Seegers *Guantanamera*, die in Deutschland als „die“ *Guantanamera* gehandelt und unterrichtet wird, mit dem Lager in der Guantanamo-Bay in Beziehung zu setzen. Der erste Aufsatz zu diesem Themenkreis, in dessen Zentrum zwei szenische Interpretationen stehen, erschien 2002. Er ist hier abgedruckt. Eine deutsch-spanische Zeitschrift¹⁵ und ein Kuba-Reiseführer¹⁶ druckten bzw. drucken bis heute „schulisch gereinigte“ Versionen des ersten Aufsatzes nach, der 2007 von mir nochmals methodisch auf die Szenische Interpretation zugespitzt worden ist (Stroh 2007). Im Folgenden ist der komplette Aufsatz von 2002 abgedruckt. Die Ergänzungen sind online zu finden¹⁷. Dass inzwischen das Thema um die Urheberschaft der *Guantanamera* noch immer wieder neue Kreise zieht, sei am Rande bemerkt: die Erben des angeblichen „Komponisten“ der *Guantanamera* fordern nach wie vor Millionenbeträge von der spanischen GEMA und dem kubanischen Staats – nach meinen Recherchen aber zu Unrecht!



Yo soy un hombre sincero - ich bin ein ehrlicher Mensch - versicherte José Martí, bevor er über die Revolution zu sprechen begann. Als ehrlicher Mensch nimmt er den Mund nicht voll, rezitiert keine großen Parolen, sondern schildert alltägliche Dinge: „Versos sencillos“. Drei davon sind als *Guantanamera* um die Welt gereist. Der folgende Beitrag zum großen Thema „Innovation“ ist gleichermaßen bescheiden. Aber er ist so ehrlich wie der musikpädagogische Alltag. Zunächst schildere ich eine mehrfache Irritation, die mir selbst widerfahren ist und aus

¹⁴ Spanisch/kubanische Schreibweise mit Akzent, amerikanisch-deutsche Schreibweise ohne Akzent auf dem a.

¹⁵ "Mein Vers ist ein verwundeter Hirsch" Was uns die Geschichte eines Liedes über die Außenpolitik der USA verrät. In: versa. Zeitschrift für Politik und Kunst 4, Herbst 2004, S. 42-49.

¹⁶ Die Melodie und ihre politische Verpflichtung - Eine Spurensuche. In: Kuba fürs Handgepäck. Unionsverlag, Zürich 2011, S. 43-49. (4. Auflage 2018)

¹⁷ <http://www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/EinfachMusik/05Guantanamera.pdf>

der ich versuchte, didaktische Konsequenzen zu ziehen. Dabei ist etwas Unvorhergesehenes passiert. Es stellten sich mir Beziehungen zwischen der „Guantanamera“ und aktuellen Tagesnachrichten über den Krieg der USA gegen den Terror her.

Musikunterricht, 9. Klasse. Heute ist mal wieder „Guantanamera“ dran, ein schönes Lied, nicht zu simple, nicht zu schwierig, einfache Harmoniewechsel. Eine geeignete Möglichkeit, früher erlernte Latin-Percussions-Figuren spielerisch anzuwenden. Zudem ein politisches Lied, ein Revolutionslied. José Martí, der Dichter des Textes, ist ein heute noch verehrter Freiheitskämpfer, der am 19. Mai 1895 im Kampf gegen die spanische Kolonialmacht starb. Die Musik stammt von einem Joseíto Fernández. Bekannt wurde das Lied durch Pete Seeger, der es seit Mitte der 60er Jahre sang. Heute soll „Guantanamera“ das bekannteste lateinamerikanische Lied sein.



Der kubanische Nationalheld José Martí auf dem kubanischen Peso-Schein
(in der Mitte das Martí-Monument)

Eigentlich soll das Lied nicht nur gesungen, sondern auch besprochen werden. Die meisten Liederbücher bringen nur den spanischen (Original-)Text, in den *Spielplänen* wird der Refrain spanisch und werden die Strophen deutsch wiedergegeben. In *Musik hören machen verstehen* steht eine freie (nicht singbare) deutsche Übersetzung. Die Orientierung im Text fällt nicht leicht - umso schwieriger gestaltet sich der Versuch, das Politische des Liedes ausfindig zu machen und didaktisch zuzubereiten. Die einschlägige Literatur schweigt diesbezüglich beharrlich.

Irritation 1: Was heißt „Guajira Guantanamera“?

Guantánamo ist eine Kleinstadt im Osten Kubas, Guajira ist eine ländliche Lied-Tanzform, die in *Applaus 3: Von Salsa bis Samba* beschrieben wird. Die Guajira (Variante des Punto Guajiro) ist ein ländliches Lied, das von den Kanarischen Inseln stammt und durch die Text-Improvisationstechnik im Stile von Décimas gekennzeichnet ist. „Guajira Guantanamera“ hieße demnach „die Guajira aus Guantánamo“. Diese Auffassung vertreten auch neueste Fachlexika und der mutmaßliche Komponist der „Guantanamera“ Joseíto Fernández¹⁸.

¹⁸ Egon Ludwig: *Música Latinoamericana*. Schwarzkopf & Schwarzkopf, Berlin 2001, S. 321. Peter Wicke, Kai-Erik und Wieland Ziegenrucker: *Handbuch der populären Musik*. Atlantis-Schott, Mainz 1997, S.212. Zitat von Joseíto Fernández in Maria Roy: *Buena Vista. Die Musik Kubas*. Palmyra-Verlag, Heidelberg 2000, S. 133: „... ich arbeitete eine Guajira um, die ich 1929 geschrieben hatte“.



„Guantanamera“ ist aber nicht nur ein Adjektiv, sondern auch ein Substantiv. Dann bezeichnet es eine Frau aus Guantánamo. In diesem Fall kann „Guajira“ soviel wie Bäuerin, die weibliche Form des „Guajiro“ bedeuten. Carlos Fariñas vertritt diese Meinung, da „Guantanamera“ nicht die strikten stilistischen Kriterien einer Guajira erfülle, sondern eine „Son Montuno“ sei¹⁹. Wenn allerdings die bekannten Strophen der „Guantanamera“ als Huldigung an eine Bäuerin aus Guantánamo oder Liebeslied interpretiert würden, dann wäre der „Guantanamera“ und José Martí ein Bären dienst erwiesen.

Abbildung links: "Guajira", Bild von Manuel Hernandez (Kuba)²⁰

Fazit: Singen wir sicherheitshalber den Refrain unübersetzt auf Spanisch! „Guantanamera, Guajira Guantanamera, Guantanamera, Guajira Guantanamera“. Begleiten wir diesen Text durchgehend mit dem Pattern wie es in *Applaus 3: Von Salsa bis Samba* von Cornelia Villaseca Ribbeck vorgeschlagen wird:

claves

Congas

Guero

Maracas

D G A A7

Basispattern im 4/4

Gewisse harmonische Reibungen mit der Melodie werden bei der ostinaten Begleitung mit diesem Pattern bewusst hingenommen und nicht (wie in *Dreiklang Musik* 7/8, S. 174 geschehen) ausharmonisiert. Auch ein „gesalzenes“ Arrangement mit jazzigen Zwischenharmonien, wie es Christoph Hempel zum Zeichen seines Erfindungsreichtums in *Musik und Bildung* 1/2000 (S. 51-55) vorgestellt hat, entfällt.

¹⁹ Der Komponist Carlos Fariñas wurde mir als Fachmann in Sachen „Guantanamera“ empfohlen und begründete diese Auffassung in einem Brief an mich vom 18.1.2002.

²⁰ Aus www.paginet.net/manuel/pintu.html.

Irritation 2: Warum ist „Guantanamera“ revolutionär?

Was hat die Guajira aus Guantánamo, egal ob es nun ein Tanz oder eine Frau ist, mit der Revolution zu tun? Der Text der Strophen sollte eigentlich hierüber Aufschluss geben, doch auch nach interlinearer Übersetzung fällt es schwer, die Revolution in diesem Text zu entdecken:

Refrain

Guantanamera, Guajira Guantanamera. 2X

1

Yo soy un hombre sincero,
de donde crece la palma, (2X),
y antes de morirme quiero,
echar mis versos del alma.

2

Mi verso es de un verde claro
y de un carmin encendido, (2X)
mi verso es un ciervo herido
que busca en el monte amparo.

3

Con los pobres de la tierra
quiero yo mi suerte echar, (2X)
el arroyo de la sierra
me complace más que el mar.

1

Ich bin ein ehrlicher Mensch,
komme von da, wo Palmen wachsen,
und ehe mich der Tod zum Schweigen bringt
möchte ich aus ganzer Seele meine Verse darbieten.

2

Mein Vers ist von hellem Grün
und von einem leuchtenden Rot,
Mein Vers ist ein verwundeter Hirsch,
der im Gebirge Schutz sucht.

3

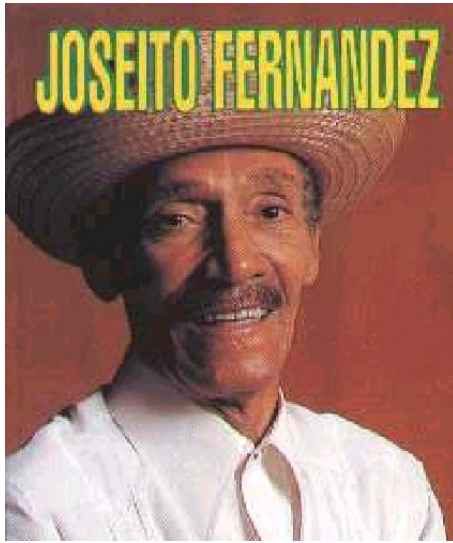
Mit den Armen der Erde
will ich mein Los teilen,
und der Bach aus den Bergen
gefällt mir mehr als das Meer.

Mit sehr viel Phantasie ließe sich zwar das eine oder andere Bild des Textes politisch deuten - der Hirsch als der Guerilla-Kämpfer - oder doch als Ausdruck einer volksnahen Moral - die Bescheidenheit des Baches gegenüber dem Überfluss des Meeres -, sehr befriedigend ist diese Herangehensweise nicht. Vor allem ist sie keine brauchbare Basis für ein Unterrichtsgespräch.

Auch ein Blick auf die Verbreitungsgeschichte des Liedes durch Pete Seeger stellt neue Fragen anstatt welche zu lösen: Auf der LP *We shall overcome*, einem Mitschnitt des Seeger-Konzertes vom 8. Juni 1963, auf dem „Guantanamera“ zum ersten Mal außerhalb Kubas erklingen soll, fällt auf, dass das in der Carnegie-Hall New Yorks versammelte Publikum mitsingt, das Lied also bereits bekannt gewesen sein muss. Zudem steht auf dem Cover der LP, dass die Musik von Hector Angúlo und Pete Seeger adaptiert worden sei. In einem Interview, das Hermann Herlinghaus im Februar 1976 mit Joseíto Fernández in Havanna geführt hat²¹, sagt Fernández, Hector Angúlo habe das von ihm (Fernández) komponierte Lied mit in die USA genommen, als er nach dem (gescheiterten) Putschversuch am 26. Julio (1953) fliehen musste. In den USA habe er als Hausmeister einer Grundschule gearbeitet und das Lied dem kleinen Peter (Seeger) beigebracht.

²¹ Wiedergegeben in: *Cantaré*. Songs aus Lateinamerika. Weltkreis-Verlag Dortmund 1978, S. 333-334.

Diese Geschichte ist, da Seeger 1953 bereits 24 Jahre alt war, ebenso phantastisch wie eine andere, die 1979 von Pablo Santana verbreitet wurde: nicht Fernández habe die Melodie komponiert, sondern Herminio García Wilson. Dieser spielte 1929 bei einer Geburtstagsfeier



als ein Mädchen, das er anmachen wollte, zurückgiftete. Daraufhin entglitten dem talentierten Musiker spontan die improvisierte Melodie und Text der „Guantanamera“. Gemeinsam ist allen Varianten der Legende, dass in den 30er und 40er Jahren Joséito Fernández zur „Guantanamera“ am Rundfunk CMQ jeden Tag aktuelle Texte (im Stile der spanischen Décima) improvisiert hat und dass hierbei die drei Strophen aus José Martí Zyklus „Versos sencillos“, die Pete Seeger gesungen hat, keine Rolle spielten. Fernández berichtet hierüber in dem oben erwähnten Interview:

Abbildung links: Joséito Fernández - Tagesnachrichten als improvisierte “Décimas” im Radio

“... 1932, als ich im Radio (CMQ: Havanna) arbeitete. Damals hatten die Orchester, die im Radio spielten, die Gewohnheit, ihr Programm mit einer Rumba zu beenden. Alejandro Riviereiro, ein Rechtsanwalt, sagte damals zu mir: Hör zu, wir wollen etwas Neues versuchen, wir beginnen mit einer klassischen Melodie und enden mit deiner, die überall so großen Erfolg hat. Für den Anfang wählten wir also die Rumba “La bella Cubana”, zum Schluss die Guajira Guantanamera. Immer mit verschiedenen Texten... Meine Décimas enthalten nichts Erfundenes, Ausgedachtes. Darum sage ich auch immer, dass die Guajira Guantanamera von Anfang an ein Protestlied gewesen ist. Sie war eigentlich immer Ausdruck von etwas Schmerzlichem. Ich habe stets Missstände, Ungerechtigkeiten, die Ausbeutung, Armut, Börsartigkeit, den schlechten Charakter bekämpft. Ich bin mit offenen Augen durchs Leben gegangen...” (S. 334).

Ein jugendlicher Hörer dieser Sendung mit dem Titel „Crónica Roja“ (Rote Chronik) erinnert sich im Jahr 2002²²:

Ich erinnere mich an meine Jugend in St. Clara und an das Radioprogramm crónica roja, das Joséito Fernández moderierte, indem er die Melodie der Guajira guantanamera verwendete, die von Klavier, Bongos, Kuhglocke, Banjo und ein paar anderen Instrumenten begleitet wurde. Er erzählte so circa um 3 Uhr mittags von den schrecklichsten Ereignissen, Selbstmord und anderen leidenschaftlichen Tragödien, die Joséito darbot, indem er Teile der Melodie stark ausdehnte. Seine Texte sind heute angesichts der neuen Versionen vergessen... leider erinnere ich mich auch an keine Texte mehr.”

Es scheint also, dass das Politische der „Guantanamera“ nicht so sehr im heute bekannten Text von José Martí, sondern vielmehr in der Tatsache liegt, dass „Guantanamera“ eine Improvisationsgrundlage für aktuelle politische Radiomeldungen gewesen war. Die Suche nach einer Textinterpretation als Basis eines Unterrichtsgesprächs über dies Lied geht also in die Irre. Und dies bestätigt sich an der Fortsetzung der Legendenbildung. Wo auch immer Pete Seeger das Lied gehört hat, bei der Premiere in der Carnegie-Hall New York hat er es

²² Der kubanische Komponist Carlos Fariñas in einem Brief vom 18.1.2002 an den Autor.

mit dem Martí-Text als Solidaritätslied gesungen - und so ist es auch verstanden worden. Der Text dürfte dabei kaum eine Rolle gespielt haben.

Freilich hat Joseíto Fernández die Gelegenheit nicht ungenutzt gelassen, die Bekanntheit der „Guantanamera“ improvisierend auf seine eigenen Mühlen zu lenken. Er hat dabei ungewollt den qualitativen Abstand zwischen einer Décima-Improvisation und der feinsinnigen Lyrik José Martí's („yo soy un hombre sincero“) kund getan, die offensichtlich nicht dem Décima-Muster von 10 Zeilen zu je 8 Silben (in der Aufteilung 4 + 4 + 2) gefolgt ist²³:

Ich kann mein Lied hier singen
Oder wo immer man es will,
Meinen Guantanamo-Song,
So rein wie José Martí.

Es gibt keine Tat von mir,
Die meinen Wert schmälern könnte.
Große Ehre und Mannhaftigkeit
Sind beides sehr große Tugenden

Von Joseíto Fernández
Dem König der Melodie.

Irritation 3: Ist „Guantanamera“ überhaupt ein Lied?

Im Liederbuch *Cantaré* stehen noch weitere Strophen aus Martí's „Versos Sencillos“:

“Ich stamme von überall/ und gehöre überall hin:/ Kunst bin ich unter den Künsten,/ Berg bin ich unter den Bergen”. “In meiner stolzen Brust/ ist eine Pein, die mich tief verletzt:/ Ich bin Sohn eines Sklavenvolkes,/ der lebt, schweigt und stirbt”. “Der Leopard hat eine Zuflucht/ in den trockenen, ockerfarbenen Bergen:/ Ich besitze mehr als der Leopard,/ ich nenne einen Freund mein eigen”. “Es hat der Herr Präsident/ einen Garten mit einem Springbrunnen/ und einen Schatz aus Gold und Weizen,/ ich habe mehr, ich habe einen Freund”. “Alles ist schön und beständig,/ alles ist Musik und Vernunft,/ und alles ist wie der Diamant,/ bevor er Licht wird, nur Kohle”. “Mein Vers gefällt dem Tapferen:/ Mein Vers, kurz und aufrichtig,/ ist wie die Härte des Stahls,/ aus dem man schmiedet das Schwert”.

Die Tatsache, dass nicht der Text und für unsere Ohren erst recht nicht Melodie und Rhythmuspattern das Politische an diesem Lied ausmachen, besagt zunächst, dass „Guantanamera“ gar kein Lied im üblichen Sinne ist: kein festgefügttes kleines Kunstgebilde mit klar abgrenzbarer Identität, mit einem Komponisten und einem Textdichter und gegebenenfalls einem Interpreten. „Guantanamera“ ist vielmehr ein kulturelles Ferment, ein *musikalisches Modell*, mit dem die Menschen Unterschiedliches anstellen können. Wenn man überhaupt von einer Identität sprechen kann, so ist dies die Verpflichtung der Guajira- und Décima-Tradition gegenüber, die mit diesem musikalischen Modell verknüpft ist. Das Guantanamera-Modell verpflichtet den Sänger traditionsgemäß, sich lebensnah und somit eben auch politisch zu äußern, wie es Joseíto Fernández beschreibt. Wer auch immer José Martí's Lyrik als erster über das

²³ Nach Claus Schreiner: *Musica Latina*. Fischer-Verlag Frankfurt 1982, S. 126. Inzwischen habe ich bemerkt, dass die Tradition des „Décima-Singens“ von den „Verseadores“ aus La Palma stammt.



Modell gelegt haben mag, er hat dies aus politischem Respekt vor der „revolutionären“ Tradition der ehemals spanischen Kolonie Kuba getan.

Abbildung links: Cover des Konzertmitschnitts vom Seeger-Konzert am 8.6.1963 in der Carnegie-Hall New York

Spätestens mit der Adaption der „Guantanamera“ durch Pete Seeger jedoch ist aus dem Modell ein Lied, aus der Improvisationspraxis ein Fall für die GEMA geworden. Nachdem Seeger Guantanamera-Platten produzierte und dafür Tantiemen kassiert hatte, bekam die Angabe auf der LP „Text: José Martí, Musik: nach Angúlo und Seeger“ eine brisante Bedeutung. Joseíto Fernández sagte im bereits erwähnten Interview, dass „diese Angelegenheit“ inzwischen geregelt worden sei. Nach Cristóbal Díaz Ayala haben die Erben von Fernández (der 1979 starb) erst am 30.9.1985 von der spanischen GEMA (Sociedad General de Autores de España) die Urheberrechte erhalten. Und in jüngster Zeit hat María Argelia Vizcaíno herausgefunden, dass die Melodie seit dem 19. Jahrhundert bekannt und von Fernández lediglich verwendet wurde, dass Julián Orbón den Martí-Text auf die bekannte Melodie setzte, der Gitarrist Leo Brower 1961 „Guantanamera“ mit dem Martí-Text gesungen und Orbóns Schüler Hector Angúlo diese Textierung Pete Seeger übermittelt habe²⁴.

Didaktisches Zwischenergebnis

Fazit aus all' diesen Irritationen: „Guantanamera“ ist zunächst ein musikalisches Modell. Alle, die dies Modell improvisierend ausführen, gehen traditionell eine politische Verpflichtung ein. Auch der von Pete Seeger übermittelte Text José Martí steht in dieser Tradition, obwohl er keine Décima ist. Ein Lied im herkömmlichen Sinne wird „Guantanamera“ aber erst durch den Warencharakter der Platteneinspielungen und das damit verbundene Urheberrechtsphänomen.

Diese Sachlage hat didaktische Konsequenzen:

- Eine bloße Einstudierung von „Guantanamera“ als Lied verkennt den politischen Wesenskern dieses musikalischen Modells. Sie ist natürlich nicht erboten und wird mit Sicherheit von den Schüler/innen akzeptiert, ist jedoch pädagogisch unergiebig und im Grunde der „Guantanamera“ nicht angemessen.
- Eine Unterrichtsgespräch, das die musikalische Reproduktion von „Guantanamera“ als Lied als Gesprächsanlass im Sinne des Stufenplans der Interkulturellen Musikerziehung nach Irmgard Merkt (Merkt 1993) nimmt, das beispielsweise sich an einer Interpretation des Textes von José Martí abarbeitet oder die Entstehungsgeschichte interpretiert, verbietet sich von der Sache und der verworrenen Quellenlage her.
- Die drei Arten von Irritation, die oben geschildert wurden, brauchen im Unterricht nicht verschwiegen zu werden. Im Gegenteil: sie sollten den Ausgangspunkt einer handlungsorientierten Aneignung der „Guantanamera“ bilden, in der Irritation in Nachdenken und Verstehen umschlagen kann.

²⁴ María Argelia Vizcaíno: <http://www.mariaargeliavizcaino.com/M-Guantanamera.html>, sowie Briefwechsel mit dem Autor. Diese Internetdarstellung stand anfangs auf der Regierungsseite Kubas, ist dann aber von dort verschwunden.

Wir schlagen daher vor, „Guantanamera“ mit den Mitteln der szenisch-musikalischen Interpretation so zu erarbeiten, dass die Irritationen produktiv werden.

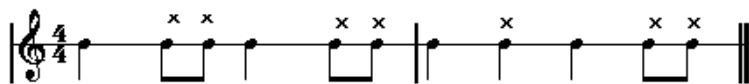
Didaktische und methodische Konsequenzen

Musikalische Basiserfahrung

Wir beginnen mit einer musikalischen Basiserfahrung. Darunter verstehen wir *keine* Liedeinstudierung, wie es die Schnittstellen bei Irmgard Merkt sind, keine Textblätter, keine Aussprache- und Intonationsprobleme, keine Noten oder Liederbücher. Dagegen bilden wir einen Rhythmuskreis im TaKeTiNa-Stil, in den der Refraintext rhythmisch hineingesprochen wird.

Die Klasse - das Folgende funktioniert in der 4. Grundschulklasse genau so gut wie in der Musiklehrausbildung an der Universität - steht also im Kreis und geht im 4/4-Takt auf der Stelle (irgendein Tritt, am besten das Hin-und-Her von TaKeTiNa). Mit Körperinstrumenten wird das Guajira-Pattern einstudiert:

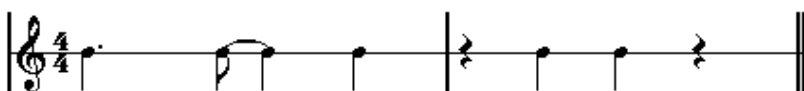
Backen - zwei Klangfarben (Cowbells)



Reiben der Hände (Guiro)



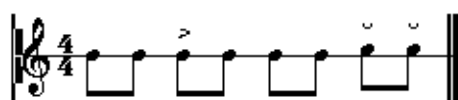
Klatschen (Claves)



Rubbeln (Maracas)



Körper (Bongo)



(Oberschenkel-Oberschenkel- Po-Oberschenkel-Oberschenkel-Oberschenkel-Brust-Brust)

Text in Call and Response

Wenn der Rhythmus grooved, beginnt die Lehrer/in den Refraintext hinein zu sprechen oder zu singen, die Schüler/innen beantworten ihn wörtlich, ohne mit der Bewegung aufzuhören

(nur die ersten 8 Takte von Abbildung 6!). Es setzen sich somit die drei “TaKeTiNa”-Ebenen zusammen: Fußbewegung (4/4), Hände (das Pattern) und Stimme (Response auf den Call):

Guan-ta-na-me-ra, Gua-ji-ra Guan- ta- na- me- ra,
 Guan- ta-na-me- ra, Gua-ji-ra Guan- ta-na-me- ra. Yo soy un
 hom-bre sin-ce-ro de don-de cres- ce la pal-ma Yo soy un
 hom-bre sin-ce-ro de don-de cres- ce la pal-ma, y an- tes de
 mo- rir-me quie- ro, e- char mis ver- sos del al- ma

Das ganze Lied nach Seeger

Vorbereitung des szenischen Spiels

Die Klasse wird in mehrere Kleingruppen (zu je 6 bis 8 Schüler/innen) unterteilt. Jede Gruppe erhält ein Arbeitsblatt, das den oben zitierten Text Joséito Fernández‘ enthält, einen Infotext über die Situation Kubas in den 30er Jahren sowie eine Arbeitsaufgabe (Arbeitsblatt 1).

Info: Bekanntermaßen entsprach das Kuba der fünfziger Jahre geradezu dem Idealtyp eines unterentwickelten, vom Ausland abhängigen Landes. Seine Wirtschaftsstruktur war fast vollständig an die Bedürfnisse des großen Bruders USA angepasst. Es versorgte die Vereinigten Staaten mit billigen Rohstoffen und importierte von dort mehr als die Hälfte seiner Fertigprodukte und Lebensmittel. Auch die strategischen Wirtschaftszweige der Karibikinsel waren größtenteils in der Hand von nordamerikanischen Firmen: *“Die US-Unternehmen in Kuba besaßen 90% der Telefon- und Elektrizitätswerke, zwei der drei Erdölraffinerien (66%), große Teile des Bergbaus, davon die dominierende Nickelproduktion und 50% der öffentlichen Eisenbahnen; sie produzierten knapp 40% der gesamten Rohrzuckerproduktion und besaßen 40 von 161 Zuckermöhlen, 7 der größten Landwirtschaftsbetriebe, 30% der Handelsbanken, 20% der Versicherungen und kontrollierten große Teile des Tourismus..”* Nicht zuletzt aufgrund des starken US-Engagements gehörte die Insel zu den wirtschaftlich am weitesten entwickelten Ländern Lateinamerikas - und war gleichzeitig hochgradig politisch und sozial polarisiert. Auf der einen Seite der vorrevolutionären Gesellschaft Kubas befand sich eine nicht national ausgerichtete Bourgeoisie mit einem mangelnden Interesse an einer eigenständigen Entwicklung. Diese stützte zuletzt mit Fulgencio Batista eine äußerst repressive und korrupte Diktatur. Dem gegenüber standen ein breit gefächertes Kleinbürgertum - dessen Entwicklungschancen von der Diktatur zunichte gemacht wurden, eine kaum ausgebildete, aber gut organisierte Arbeiterklasse und ein hoher Anteil landloser Bauern. Alle zusammen hatten mit Massenarbeitslosigkeit und sozialem Ausschluss zu kämpfen. Diese Verhältnisse wurden bekanntermaßen 1959 von der kubanischen Revolution hinweggefegt. (Aus: Hans-Jürgen Burchardt, *Kuba. Im Herbst des Patriarchen*. Stuttgart 1999.)

Anmerkung zum Playback: Die gesamte Kleingruppe erarbeitet den Radio-Spot, der nachher von einer Schüler/in vorgetragen, vom Rest der Gruppe musikalisch begleitet wird. Alternativ kann eine von mir erstellte Playback verwendet werden, das einer Einspielung von Joséito Fernández entnommen ist und die Décima-Struktur enthält²⁵.

²⁵ Download: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/guantanamera/Playback-SzenInt.mp3>

Aufgabe: Erfindet *ein* "Tagesereignis" aus den 30er Jahren Kubas und sprech/singt es zur Begleitung der „Guantanamera“ (als Playback) im Sinne eines Radio-Spots. Ihr müßt aber keine Décima (10 Zeilen zu je 8 Silben) dichten oder improvisieren, wie es Joseíto Fernández getan hat!

Beispiel-Ereignis 1:

Wir hören, dass gestern Abend eine Frau mit einem Kind von einem Zug, der von der Zuckerrohrplantage Bill Morton zur Fabrik fuhr, erfasst worden ist. Der voll beladene Zug hielt nicht an. Passanten fanden Frau und Kind verblutet am Bahnübergang liegen, der keine Schranken oder Warnsignale hatte.

Beispiel-Ereignis 2:

An der Kathedrale von San Miguel sah ich eine Familie sitzen, die bettelte. Es kamen zwei Soldaten vorbei und stießen mit ihren Gewehren den kleinen Korb um, in dem das Geld gesammelt wurde. Sie lachten, als die Kinder wild schreiend hinter den Münzen herrannten, um sie wieder aufzusammeln.

Weitere Ereignisse: Selbst erfinden.

Arbeitsblatt 1 (Radiosendung)

Das szenische Spiel, in dem die Radio-Spots vorgeführt werden - dezente Verkleidung, ein virtuelles Mikrofon und eine halb-realistische Rundfunkband dürfen nicht vergessen werden! - sollte nicht unterbrochen werden. Die in der szenischen Interpretation üblichen szenischen Reflexionsverfahren werden durch ein nachträgliches Feedbackgespräch ersetzt.

Parallel zur Kleingruppenarbeit an den Radio-Spots können drei Schüler/innen ein szenisches Spiel zum Konflikt um die Urheberrechte an der „Guantanamera“ vorbereiten. Hierzu gibt es drei Rollenkarten und eine kleine Spielanleitung (Arbeitsblatt 2).

Rollenkarten

Du bist **Joseíto Fernández**, 1908 in Havanna geboren, Berufsmusiker, Sänger und Entertainer. Du warst zwar nie im östlichen Teil Kubas, in der Provinz Guantánamo, kennst aber seit Deiner Jugend die Melodie von „Guantanamera“. Du hast die Melodie 1927 für „Victor“ gesungen und sie ist dadurch in Kuba bekannt geworden. Mit gutem Recht bezeichnest Du Dich als den eigentlichen Komponisten der „Guantanamera“. In den 30er Jahren hast Du auf „Guantanamera“ Décimas zu Tagesereignissen improvisiert, wie es damals so üblich war. Deshalb hast Du „Guantanamera“ auch immer als etwas Politisches betrachtet. Nun hast Du gehört, dass der Yankee Pete Seeger „Guantanamera“ mit dem Text von José Martí in New York gesungen, auf Platte aufgenommen und sich selbst als Komponist bezeichnet hat. Das hat wohl zur Folge, dass er nun Tantiemen, die es für dies Lied gibt, einkassiert. Da singt man also den ganzen Tag gegen den Yankee-Imperialismus und wird auch noch selbst ausgebeutet!

Du bist **Pete Seeger**, 1919 in New York geboren, Liedermacher von Beruf. Du hast mit 16 Jahren das Folk Festival in Asheville besucht und warst vom Klang des Banjo fasziniert. Später bist Du mit Woody Guthrie singend durchs Land gezogen und hast Arbeiterlieder gesammelt und gesungen. Mit den von Dir gegründeten Almanac Singers bist Du bekannt geworden, kamst aber auf MacCarthy's Schwarze Listen, hörtest aber nicht auf, Folk und Politik miteinander zu verbinden. Die Revolution 1959 in Kuba war ein großes Ereignis für Dich. Du wolltest sie nach Gebühren besingen! Vor ein paar Jahren kam Hector Angúlo nach einem Konzert zu Dir, Joan Baez kann das bezeugen, und sang Dir ein in Kuba bekanntes Lied vor, das Du in Deinem eigenen Stil bearbeitet und gleich in Dein Repertoire aufgenommen hast. Es sollte Deine Solidarität mit der Kubanischen Revolution ausdrücken. Deshalb bist Du überglücklich, dass das Lied inzwischen auf Deinen Platten rund um die Welt reist...

Du bist **Maria Argelia Vizcaíno**, hast in Havanna Musik studiert und interessierst Dich für die Musikgeschichte Deines Heimatlandes. Du hast durch Recherchieren in Liederbüchern und Berichten herausgefunden, dass die Melodie der heutigen „Guantanamera“ bereits im 19. Jahrhundert in Kuba bekannt war. Du weißt, dass die internationale Solidarität mit Kuba für Euch überlebenswichtig ist und dass Pete Seeger viel hierfür getan hat. Gleichzeitig findest Du es ungerecht, wenn er die Tantiemen für das Lied einsteckt, die doch Kuba gut gebrauchen könnte. Doch andererseits kannst Du Joséito Fernández auch nicht Recht geben, wenn der die Rechte an der Melodie für sich in Anspruch nimmt!

Arbeitsblatt 2

Das szenische Spiel mit den diversen Telefongesprächen und dem Vorspielen der einschlägigen Platte kann durch STOP!-Rufe der zuhörenden Schüler/innen unterbrochen werden. Die Schüler/innen können ins Spiel treten und die Personen beraten oder befragen. Die Szene kann auf Wunsch auch zurückgedreht, d.h. stellenweise mehrfach durchgespielt werden. Am Schluss der szenischen Auseinandersetzungen kann das gesamte Lied in unterschiedlichen Interpretationen gehört werden. Im Internet ist als kostenloses Download eine sehr eindrucksvolle Interpretation der Sängerin Celia Cruz zu haben (über die Homepage dieser Sängerin unter www.ryerson.ca). Eine besonders interessante Aufnahme ist die Zugabe im Pariser Konzerts von Compay Segundo (dem über 90-jährigen Star von Buena Vista Social Club) aus dem Jahr 1997, das als Videofilm “Compay Segundo Live at Olympia” erhältlich ist. Hier wird im Stile der Décima auch improvisiert und die Sängerin Omara Portuondo zeigt, wie man den Text von José Martí flexibel gestalten kann. Das musikalische Modell „Guantanamera“ dient als offensichtlich nicht einstudierte Grundlage einer 12-minütigen Abschlussperformance mit zahllosen solistischen Einlagen, Tanzvorführungen und Publikumsovationen.

El Kaida, Taliban und “Guantanamera”?

Im szenischen Spiel haben die Schüler/innen eine der wichtigsten Daseinsformen des Modells der „Guantanamera“ rekonstruiert und sich mit der Frage auseinander gesetzt, was die Identität eines politischen Liedes ausmacht. Die musikpraktischen Basisübungen waren kein Selbstzweck, sondern eine Vorübung für den Radiospot. Die Info auf Arbeitsblatt 1 war nicht aufgesetzt, sondern lieferte den notwendigen Stoff für das nachfolgende szenische Spiel. Insgesamt sind die Schüler/innen spielerisch zu dem vorgestoßen, was wir durch die Irritation hindurch als Wesenskern der „Guantanamera“ erkannt haben. Doch noch mehr. Die Schü-

ler/innen setzen sich en passant mit der Geschichte Kubas, mit den Befreiungskriegen und der Situation nach der Revolution Castros auseinander. Sie erfahren etwas von der US-amerikanischen Protestbewegung der 60er Jahre und einem zentralen Problem der Ausbeutung von Musikern aus Drittweltländer durch die musikindustriellen Mechanismen der Zweiten Welt.

Einschlägig und aktuell ist das Beispiel von "Buena Vista Social Club". Die kubanischen Musiker erhielten für die Studioarbeit zunächst eine einmalige und für lokale Verhältnisse relativ üppige Gage. Der amerikanische Produzent hat sich dadurch frei gekauft. Seither kassiert er für jede der zig Millionen verkauften CD's Prozente, während die Musiker selbst als abgeholten gelten. Dieser Vorgang ist rechtens und geschieht sogar im gegenseitigen Einvernehmen. Es ist dies der systemimmanente „Betrug“ des Imperialismus: wer die Produktionsstudios und Vertriebssysteme besitzt, der kann über die Produkte der Musiker nach eigenem Ermessen verfügen.



US-Militärbasis in Guantánamo/Kuba (gelöschtes Bild aus dem Internet)

Es ist nicht zu vermeiden, dass die Schüler/innen im Anschluss an das szenische Spiel wissen möchten, was denn „wirklich“ los war. Je nach Interesse wird sich das Gespräch ausweiten: Wie eine ausufernde Brain Map knüpft ein Faden an den anderen. Guantánamo ist die ärmste Provinz Kubas, zugleich die geschichtsträchtigste. Dort siedelten vor allem Einwanderer von den Kanarischen Inseln. Die Sitte des improvisierende Décima-Singens ist in La Palma noch heute anzutreffen. Die erste Phase des Befreiungskampfes (1895-98) wurde durch den spanisch-amerikanischen Krieg und die Besetzung Kubas durch die USA (1899-1902) abgelöst. 1903 wurde Kuba selbständig und musste ein 116 km² großes Areal an der Bucht von Guantánamo als US-Militärbasis abtreten. wischen 1962 und 1999 wurden 8262 Verletzungen des kubanischen Hoheitsgebietes und 5236 „provocaciones“ registriert. Fidel Castro nimmt seit 1959 die Pachtzahlungen von 4085 \$ demonstrativ nicht mehr an. Das Militärgebiet war bis Ende 2001 durch einen Kakteenvorhang (stachelige Kaktusstauden) geschützt, der im Laufe der 90er Jahre aber von 40 000 Flüchtlingen überwunden wurde. (20 000 davon durften

in die USA ausreisen.) Seit Mitte Januar 2002 wird ein starker Stacheldrahtverhau gebaut. 15000 zusätzliche US-Polizisten schützen diesen neuen Zaun. Das „kommunistische Kuba“ soll offensichtlich vor den gefährlichsten Menschen der Welt, vor den in Afghanistan gefangenen Taliban und El Kaida-Kämpfern, geschützt werden. Ende Januar (= Entstehungsdatum des vorliegenden Artikels) wurden die ersten Gefangenen der USA nach Kuba transportiert. Die USA lehnen es ab, die Gefangenen als Kriegsgefangene zu behandeln (Abbildung 8²⁶).

Fazit: Der Kalte Krieg zwischen USA und Kuba äußert sich nicht nur in der anhaltenden Wirtschaftsblockade, sondern auch in „provocaciones“ vielfältigster Art. Als Pete Seeger „Guantanamo“ 1963 erstmals in New York sang, war es eine Solidaritätsbekundung gegenüber der kubanischen Revolution. Ein Jahr später begannen die USA den erfolglosen Vietnamkrieg und „Guantanamo“ wurde zum Protestlied der US-Friedensbewegung. Seegers Botschaft ist damals gut verstanden worden. Sie wurde als kriegszersetzend eingestuft und nicht mehr gesendet. Auf einer Internetseite des Vereins zur Pflege des Erbes José Martí zu „Guantanamo“ (www.josemarti/tema/guantanamera.htm) wird auf den symbolischen Zusammenhang zwischen dem US-Pachtvertrag und dem Lied (mit dem Text José Martí) hingewiesen. Ob wir heute „Guantanamo“ wieder als Anti-Kriegslied einsetzen könnten? Anlässe gibt es genug.



Afghanische Gefangene in Guantánamo (20.1.2002)

²⁶ Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 20.1.2002. „Foto AP: freigegeben durch die amerikanische Marine“. Text: „In Großbritannien wächst die Sorge um die faire Behandlung mutmaßlicher Taliban- und Al-Qaida-Mitglieder auf dem amerikanischen Stützpunkt Guantanamo in Kuba“.

Nachbemerkung vom Februar 2019:

Über das Lager von Guantánamo ist inzwischen viel berichtet und geschrieben worden. Mehrere (ehemalige) Gefangene haben Bücher geschrieben. Präsident Obama hat in einer Rede das Lager von Guantanamo als einen „Schandfleck“ bezeichnet und versucht, es zu schließen (<https://www.youtube.com/watch?v=uzzLrr2Q2rI>). Dies ist nicht gelungen. Präsident Trump hat demonstrativ die Fortsetzung des Lagers befohlen (<https://www.youtube.com/watch?v=L5npjgzV-e8>) und in einer spektakulären Rede sogar gewünscht, dass Hilary Clinton dorthin geschickt werden sollte (<https://www.youtube.com/watch?v=eIVj9EaVul0>). Raul Castro hat anlässlich des Besuchs Obamas in Kuba gefordert, dass das gesamte Terrain an Kuba zurück gegeben werden sollte, weil es illegal annektiert worden sei (<https://www.youtube.com/watch?v=nPwsVtN88Sw>).

Capoeira: Musik, Bewegung, Magie. Der afro-brasilianischer Kampftanz in deutschen Schulen (2007)

Das Projekt „Capoeira für Kinder“ ist aus einer Examensarbeit von Melanie Meinig hervorgegangen. In vier-jähriger Arbeit entstand eine „multimediale Lernumgebung“ in Form eines interaktiven Programms auf DVD. Der komplette Textinhalt der DVD ist in der Oldenburger Schriftenreihe „VorDrucke“ erschienen. Der nachstehende Beitrag aus dem Jahr 2007 ist gleichsam ein Werbetext für die DVD in einer nicht-musikpädagogischen Grundschul-Zeitschrift, da die Thematik neben Musik- vor allem auch Sportlehrer/innen ansprechen sollte. 2009 erschien ein zweiter „Werbetext“ unter dem Titel „Capoeira - Musik, Bewegung, Magie“ in der Lugert-Zeitschrift Praxis des Musikunterrichts 99, 3/2009, S. 44-47, nachdem die DVD im Lugert-Verlag erschienen war. Der Text von 2007 wurde ausgewählt, weil er die Näher der Szenischen Interpretation zu einem pädagogischen Modell eines brasilianischen Capoeira-Mestre ausführlich darlegt und somit die szenische Interpretation von Capoeira nicht als etwas typisch Deutsches erscheinen lässt.

Im Lugert-Verlag ist im vergangenen Jahr eine DVD „Capoeira für Kinder“ erschienen. Im folgenden Beitrag stellt einer der Autoren dieser DVD vor, was man unter „Capoeira für Kinder“ zu verstehen hat und vor welchem pädagogischen Hintergrund diese Projekt-DVD entstanden ist.

Capoeira in Deutschland und Brasilien



Kinder beim Unterricht an der Academia de Capoeira Arte e Luta, Salvador de Bahia (Foto Meinig)

Capoeira wird in Deutschland als ein „afro-brasilianischer Kampftanz“ in Workshops und Kursen an Volkshochschulen und Universitäten oder in Capoeira-Vereinen oder „Capoeira-

Akademien“ von „Mestres“ oder anderen freien Anbietern unterrichtet und praktiziert²⁷. Capoeira ist in Europa ein Teil der „alternativen“ Sport-, Bewegungs-, Tanz-, Kampf- und Sing-spiel-Szene. Für viele brasilianischen Capoeiristas ist Europa, insbesondere Deutschland, heute ein erstrebter Arbeitsmarkt. Es begann Ende der 70er Jahre, als Nestor Capoeira in London unterrichtete, ein Manuskript schrieb, das in Fotokopien verteilt wurde, und das heute noch als Standardbuch über Capoeira in 5. Auflage in deutscher Sprache erscheint²⁸. Paulo Siqueira kam 1980 von Rio de Janeiro nach Hannover und kann als der erste Capoeira-Lehrer in der Bundesrepublik gelten. 1991 brachte das Museum für Völkerkunde Berlin ein umfangreiches Buch mit CD von Tiago de Oliveira Pinto über Capoeira, Samba und Candomblé heraus. Als 1993 das Dritte Internationale Capoeira-Treffen in Hamburg stattfand, unterrichteten 41 Brasilianer (und 2 europäische Frauen) 300 interessierte Deutsche und Europäer/innen, zu 70% Frauen. Capoeira ist seither überwiegend eine Angelegenheit junger Erwachsener, auch wenn es zunehmend „Kindergruppen“ gibt.

Im Norden Brasiliens ist dies anders: Hier sieht man Straßenkinder, die keine Schule und keine Capoeira-Akademie besuchen, öffentlich Capoeira praktizieren. Sie stehen an Straßenkreuzungen und Ampeln, um sich von Autofahrern eine kleine Spende für ihre Akrobatik zu ergattern, oder sie spielen miteinander, während sie Telefonkarten verkaufen. Daneben gibt es Capoeira als Sozialarbeit und bisweilen auch im Sportunterricht an allgemein bildenden Schulen. Ein Schulfach „Musik“ gibt es in Brasilien nicht. Wer es weiter bringen möchte und die entsprechende Gelegenheit hat, der besucht eine „Capoeira-Akademie“, in der es systematischen Unterricht bei einem „Mestre“ gibt.

Während in Europa von den hier unterrichtenden Brasilianern fast ausschließlich der eher akrobatische und an einer „Cordel-Hierarchie“ orientierte Stil der Capoeira, die von Mestre Bimba in den 30er Jahren entwickelten Capoeira Regional, praktiziert wird, ist in Brasilien der „weichere“ und traditionsbewusstere Capoeira-Stil, die Capoeira Angola gerade in der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern verbreitet.

Melanie Meinig hat im Jahr 2002 in Salvador da Bahia (Brasilien) untersucht, wo, wann und wie dort Capoeira vor allem für Kinder und Jugendliche unterrichtet und praktiziert wird. Es zeigte sich, dass in Brasilien Capoeira teils noch spontan auf der Straße, teils geglättet als Capoeira Regional in einem „zweiten Dasein“ in sog. Capoeira-Akademien und teils in einem „dritten Dasein“ als Auseinandersetzung um eine „authentische“ Capoeira an Hochschulen und in der Lehrer/innenausbildung existiert. Capoeira wird (seit den 1930er Jahren) als brasilianischer Nationalsport und neuerdings auch als allgemeines Kulturgut angesehen, unabhängig von sozialer Schicht oder Hautfarbe. Schon allein aufgrund der ständigen Präsenz von Capoeira auf den Straßen, bei Festen oder am Strand, entwickeln Kinder ein Körpergefühl für gewisse Bewegungsabläufe (Figuren). Obwohl Capoeira in der Öffentlichkeit des heutigen Bahia präsent und in den Köpfen der Kinder bereits „kodierte“ ist, ist das staatliche Interesse an der Aufnahme von Capoeira in das Curriculum der öffentlichen Schulen noch immer nicht allzu groß.

Es findet derzeit in Brasilien vor allem in der Lehrerbildung eine Diskussion um „back to the roots“ statt, die zeigt, dass viele Wurzeln brasilianischer Kultur und Musik verloren gegangen oder nie in einer politisch verantwortbaren Weise von der gesamten Gesellschaft ak-

²⁷ Unter www.capoeira.de findet man derzeit fast 100 Kontaktadressen in Deutschland.

²⁸ Nestor Capoeira: Capoeira. Kampfkunst und Tanz aus Brasilien. 5. Auflage Verlag Weinmann, Berlin 2004. Nestor Capoeira promovierte später in Rio de Janeiro in Kommunikations- und Kulturwissenschaften.

zeptiert worden sind. Capoeira Angola steht als Chiffre für diese Bewegung. An der Angola-Akademie ABAC (Associação Brasileira de Capoeira Angola) unterrichtet Mestre Mao nach einem didaktischen Konzept, das der von mir vertretenen Konzept interkultureller Musikerziehung sehr nahe kommt. Wichtiger als die Ausführung korrekter Figuren ist das Einfühlen in den Geist der Capoeira:

Der Unterricht mit Kindern soll ganzheitlich gestaltet werden. Es soll nicht nur Capoeira gespielt, sondern auch musiziert werden, da das Spiel und die Musik eine Einheit bilden und die Texte der Capoeira-Lieder viele kulturelle und historische Aspekte der Capoeira vermitteln.

Zwang ist fehl am Platz, denn Capoeira ist eine „coisa livre“ (freie Sache). Man soll nicht auf technisch korrekter Ausführung bestehen, sondern den Kindern entgegenkommen, indem man ihnen Alternativen zeige oder ihre Ausführungsart einer Bewegung einfach akzeptiere. Schließlich habe jeder seinen eigenen „jeito“ (hier: Art und Weise) sich zu bewegen.

Bei der Vermittlung von Bewegungen kann man zum Beispiel mit (Kinder-) Geschichten oder auch mit Kinderspielen arbeiten...²⁹

Das didaktische Konzept von Mester Moa hat Melanie Meinig mit mir zusammen auf den Musikunterricht an deutschen Schulen übertragen und zwischen 2002 und 2006 intensiv erprobt. Die vorliegende DVD enthält das komplette Unterrichtsmaterial aus diesen Erprobungen in Verbindung mit einem Capoeira-Grundkurs für Musiklehrer/innen.

Grundsätze interkultureller Musikerziehung nach dem „erweiterten Schnittstellenansatz“:

1. Bei der Auseinandersetzung mit Musik anderer Kulturen sollte Musiklernen möglichst so vonstatten gehen, wie dies im Alltag der jeweiligen Kultur geschieht. Die allgemeine Formel des alltäglichen Musiklernens lautet „vom Analogen zum Digitalen“. Im Vordergrund steht das Interesse am Inhalt, nicht an der Form. Erst erfassen Kinder den Gestus, später die Struktur und Figur, erst spielen sie szenisch und danach üben sie Rhythmen, Melodien oder Tanzschritte.

2. Lernen bedeutet, dass musikalische Erlebnisse beim Spielen, Tanzen und Singen zu Erfahrungen verarbeitet werden. Beim traditionellen „Schnittstellenansatz“ nach Irmgard Merkt folgt auf das musikpraktische Erleben zeitlich getrennt die theoretische Erfahrungsverarbeitung. Beim „erweiterten Schnittstellenansatz“ erfolgt Erleben und Erfahrungsverarbeitung gleichzeitig im szenisch-musikalischen Spiel. Dieser Lernvorgang ähnelt dem Alltagslernen und ist Kulturerschließung ohne Vorlauf und aufbauenden Unterricht.

3. Die Phasen des interkulturellen Musikunterrichts nach diesem Ansatz sind:

Basiserfahrung: das sind jene Voraussetzungen, die ein Kind in jeder Kultur quasi von Geburt an ohne weitere Bemühungen mitbekommt und die im Unterricht eines anderen Landes rekonstruiert werden müssen.

Erschließung des kulturellen Kontextes im szenischen Spiel: das ist die „analoge“ (intuitive, technisch unbeholfene) Aneignung von prototypischen kulturellen Kontexten, in denen Kinder mit Musik in Berührung kommen.

Schrittweise Weiterentwicklung der im szenischen Spiel erfahrenen Techniken: das ist ein Üben von Techniken im Hinblick auf eine „digitale“ (aktive, bewusste, technisch verbesserte) Aneignung der „analog“ angeeigneten Situation auf der Basis eines gezielten Interesses.

Anwendung der Techniken in neuen „analogen“ Situationen usw. spiralförmig bis:

Veröffentlichung des szenischen Spiels: das ist die Kontrolle, inwieweit die verbesserte Form der Aneignung „im Ernstfall“ auch trägt.

²⁹ Aus einem Interview mit Melanie Meinig.

Was ist Capoeira?

Capoeira ist aber mehr als ein trainierbarer „Kampftanz“. Es ist geronnene brasilianische Geschichte, es ist das historische Gedächtnis der Schwarzen Brasiliens, es ist eine zu Musik und Bewegung gewordene Philosophie, es ist konkreter Ausdruck des Prinzips „Anpassung und Widerstand“. Die Capoeira-Lieder verstecken afrikanische Beschwörungsformeln in einem katholischen Heiligengewandt. So wird häufig von São Bento (Sankt Benedikt) gesungen (siehe Notenbeispiel unten) und viele Rhythmuspatterns tragen Heiligen-Namen. Die Capoeira-Figuren selbst spiegeln typische Haltungen des Prinzips „Anpassung und Widerstand“ wider, für das Capoeira steht. So enthält beispielsweise die „Bênção“ genannte Figur das Element des Zurückweichens und zugleich des Tretens (Abbildung 2). Der Name und die Figur erinnern an den „Segen“ (= „Bênção“), um den ein Sklave seinen Herrn bitten musste, sobald er ihn sah.

Capoeira ist eine multimediale Form, die sieben Ebenen umfasst:

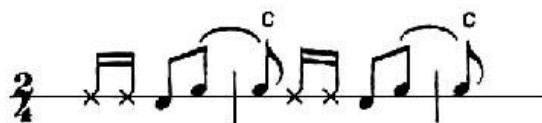
(1) Der Kreis („roda“): Alle Beteiligten stehen in einem Kreis, der eine Spielfläche umschließt. Jeweils zwei Personen treten nach einem gewissen Ritual in die Mitte des Kreises und „kämpfen“ miteinander, während die restlichen singen, klatschen und Spielen (Abbildung 3). „Roda“ ist auch die Bezeichnung für den Gesamtablauf des Spiels, die Choreografie.

(2) Das Lied („cantiga“): Die im Kreis Stehenden klatschen und singen ein Lied, das inhaltlich in Zusammenhang mit dem Kampftanz des Paares innerhalb des Kreises steht. Das Lied besteht aus wenigen Zeilen, die oft wiederholt werden.



Ein geeignetes Capoeira-Lied zum Grundschatz

(3) Die vom Berimbau ausgeführten Rhythmen („toques“): Lied und Kampf werden von einem Berimbau rhythmisch begleitet, wobei bestimmte Capoeira-Figuren und -Lieder mit bestimmten Rhythmuspatterns verbunden sind.



(4) Der Grundrhythmus der Capoeira Angola: x = Stein berührt die Saite, c = Caxixi, Noten unterhalb der Linie = ganze Saite, oberhalb = mit Stein abgeklemmte Saite.

(5) Die Capoeira-Figuren („movimentação“): Der Kampftanz wird mittels charakteristischer Capoeira-Figuren ausgeführt. Ausgehend von einer Grundfigur werden mehr oder weniger akrobatische Figuren ausgeführt. Die Grundfigur („ginga“) besteht aus einem dreiecksförmigen Fußschritt, der von wiegenden Armbewegungen begleitet wird. Bei Capoeira Angola sind diese sehr geschmeidig. Die beiden „Kämpfer“ berühren sich nicht. Bei Capoeira Regional sind die Figuren oft extrem akrobatisch (z.B. bei einer Batizão in Oldenburg, bei der um grüne Cordeln gekämpft wird).

(6) Die Interaktion: Die Personen, die den Kreis bilden, reagieren klatschend, singend und spielend auf die Kämpfenden, die wiederum dadurch in ihren Kampffiguren beeinflusst werden.

(7) Das Ritual: Der Gesamtablauf einer Capoeira-Vorführung ist ritualisiert. So gibt es vor Beginn und am Ende einer Paar-Kampfphase eine zeremonielle Begrüßung bzw. Verabschiedung (Abbildung 6).



Das Begrüßungsritual der „Kämpfer“, 4. Grundschulklasse Oldenburg

Der Gesamtkontext: Die Roda steht nicht im luftleeren Raum, sondern in einem kulturellen Kontext, z.B. an einer Straßenecke in Salvador de Bahia, in der Mittagspause auf einer Kaffeeplantage des 17.Jahrhunderts, in einem Dorf entlaufener Sklaven usw.

Capoeira in der Schule

Im Musikunterricht an deutschen Schulen können auf den genannten acht Ebene der Capoeira (1) die Roda, (2) ein Lied, (4) der einfache Angola-Rhythmus, (5) die Capoeira-Grundfigur „Ginga“ mit drei weiteren Angola-Figuren, (6) die Interaktion, (7) das Ritual und – im szenischen Spiel – (8) der kulturelle Kontext rekonstruiert und erarbeitet werden. Einschränkungen sind im Hinblick auf (3) korrektes Berimbauspiel, (4) das große Repertoire der verschiedenen Rhythmuspatterns und (5) die Vielfalt raffinierter Capoeira-Figuren sowie selbstverständlich die professionelle Perfektion aller möglichen Aktionen zu machen. Mit Worten Mestre Moas sollte man bei allen Aktivitäten die Schüler/innen in „ihrer Ausführungsart einer Bewegung einfach akzeptieren. Schließlich hat jeder seinen eigenen ‚jeito‘ (hier: Art und Weise) sich zu bewegen“. Und mit Worten des „erweiterten Schnittstellenansatzes“: vom Analogen zum Digitalen fortschreiten!

Hierbei stellen sich dennoch drei Fragen, die die DVD „Capoeira für Kinder“ mit den Mitteln interaktiver Multimedia beantwortet.

Frage 1: Wie viel an Capoeira-Technik muss eine Musiklehrer/in beherrschen, um eine Unterrichtseinheit in „Capoeira“ überzeugend durchführen zu können?

Die DVD enthält einen Lehrgang derjenigen Capoeira-Figuren, die nach unseren Erfahrungen von einer Musiklehrer/in selbst erlernt, vorgeführt und von Kindern und Jugendlichen nachgemacht werden können. Dies alles geschieht auf „analoge“ Weise ohne den Anspruch, den ein brasilianischer Capoeira-Mestre in einem Capoeira-Kurs im Ausland stellen würde. Allerdings sind Lehrvideos, die die DVD enthält, optimal als Erinnerungsstütze an eine Capoeira-Lehrerfortbildung oder den Besuch eines Wochenend-Kurses einsetzbar (in dieser Funktion sind sie auch entstanden).

Die vorgestellte Unterrichtseinheit geht aber nicht vom Capoeira-Figuren lernen aus, sondern vom szenischen Spiel. Dabei wird beispielsweise die Grundhaltung der „Ginga“ durch Schattenboxen zu einem Playback erarbeitet. Beim Berimbau-Spiel kann sich eine Lehrer/in mit den Playbacks, die die DVD enthält, sowie einem Klassenarrangement gut behelfen. Die DVD enthält zwar auch einen Lehrgang im Berimbau-Spiel, doch ist hierfür erhebliche Übungszeit zu veranschlagen, wenn man das Instrument problemlos und stressfrei im Unterricht einsetzen will. Auch Anleitungen zum Eigenbau von Berimbaus gibt es, jedoch gelingt es nach unseren Erfahrungen ganz selten, dass selbst gebaute Instrumente wirklich gut klingen. – Die Lieder und diversen Rhythmuspatterns, die gesungen bzw. gespielt werden müssen, sind nicht sonderlich schwierig und gehen über das, was man als „Latin“ gewohnt ist, nicht hinaus.

Sicherlich ist optimal, wenn in einer Kooperation mit einem Sportlehrer, der einige Capoeira-Figuren beherrscht und den Schüler/innen vermitteln kann, eine interdisziplinäre Unterrichtsreihe oder doch wenigstens ein kollegialer Besuch im Musikraum arrangiert wird.

Frage 2: Wie viel Hintergrundinformation und damit Unterrichtsvorbereitung ist nötig, damit eine erfolgreiche Unterrichtseinheit durchgeführt werden kann?

Die DVD enthält ausreichend Hintergrundinformation zu Capoeira in Texten, Bildern, Tonbeispielen und Videos. Das gesamte Material ist für den Unterricht mit Arbeitsblättern, PowerPoint-Präsentationen, Rollenkarten, Spiel- und Bauanleitungen, Playbacks und anderen animierenden Multimedia so zubereitet, dass sich die konkrete Unterrichts-Vorbereitungszeit erheblich reduziert. Im Einzelfall wird die Vorbereitungszeit von Erfahrungen im Umgang mit Multimedia und mit den Methoden des szenischen Spiels abhängen.

Nach dem „erweiterten Schnittstellenansatz“ und den Lehren von Mestre Moa setzt der Unterricht in jedem Fall mit einer spielerischen Rekonstruktion des kulturellen Kontextes von Capoeira im szenischen Spiel an. In vielen kleinen Schritten können hieraus dann einzelne Figuren, Lieder, Rhythmen erarbeitet und in das zuvor analog Gespielte digital eingebunden werden. Diese Arbeitsphasen können sehr flexibel gehandhabt, den Fähigkeiten der Schüler/innen und dem Mut der Lehrer/in angepasst werden. Der Wechsel von szenischem Spiel und „musik-immanenter Erarbeitung“, sofern man bei Capoeira hiervon überhaupt sprechen kann, ist das grundlegende Bauprinzip des Konzepts der DVD.

Freilich kann jede/r Musiklehrer/in auch einzelne Elemente, Anregungen oder Medien aus der DVD herausholen und den dort vorgeschlagenen systematischen Aufbau einer Unterrichtseinheit ignorieren.



Capoeira in unterschiedlichen kulturellen Kontexten: links „Mittagspause“ vor der Plantage (19. Jahrhundert in Brasilien), rechts studentisches Abend-Chillout (Oldenburger Schlosspark , 2007).

Frage 3: Was bringt die Beschäftigung mit Capoeira deutschen Schüler/innen?

Capoeira, wie sie die DVD vorstellt, ist „Musik und Bewegung“ im interkulturellen Unterricht.

Der Bewegungsaspekt von Capoeira Angola weicht von den Tanzschritten und aktuellen Bewegungsformen des Jazz- und Poptanzes oder des HipHop erheblich ab. Das Grundprinzip ist ein sanftes Fließen des Körpers und der Arme, eine beschwörende und magisch wirkende Geste. Diese Weichheit des Körpers fällt erfahrungsgemäß deutschen Kindern schwer, tut ihnen aber auch gut. Sie ist zudem stressfrei und wird von Jungen genau so akzeptiert wie von Mädchen. Die Koordination mit der Musik geschieht weniger rhythmisch als vielmehr psychisch. Eine genaue Bindung von Bewegungsteilen an bestimmte musikalische Akzente, Rhythmen oder Patterns gibt es bei Capoeira nicht.

Die Bewegungen der Capoeira sind bedeutungsvoll und haben einen Sinn. Einerseits sind sie voll Geschichte und Symbolik. Andererseits haben sie lebenserhaltende Funktion. Diesen Doppelcharakter von Bedeutung und Sinn können Kinder und Jugendliche intuitiv erleben. Der kulturelle Kontext, der in der interkulturellen Musikerziehung oft mühsam zum musikalischen Erleben hinzugezogen werden muss, drängt sich wie von selbst auf. Das szenische Spiel als Methode ermöglicht es, diese Art intuitiver Erlebnisse zu Lernerfahrungen zu verarbeiten.

Capoeira ist selbst interkulturell. Genuin in Brasilien entstanden weist doch Vieles direkt auf Afrika zurück. Als Ausdruck der Sklavenhaltergesellschaft wurde Capoeira im ausgehenden 19. Jahrhundert überführt in die postkoloniale Klassengesellschaft Brasiliens. Aus dem Ruch einer Mafia-Kultur hat es sich im Laufe des 20. Jahrhunderts befreit, ist seinen Weg durch „Akademien“ und die internationale Workshop-Szenen gegangen und wird neuerdings als Sozialarbeit praktiziert.

Capoeira ist musikalisch betrachtet weder ins das bekannte Latin-Klischee, noch internationalen Pop und Rock, noch in ethnisch-folkloristische Musik einzuordnen und daher durchaus „fremd“. Gleichzeitig sind die „Toques“ der Capoeira und das Berimbau-Spiel heute inspirie-

rende Quelle für eine aktuelle und interessante lateinamerikanische Musik, die aufhorchen lässt.

Für deutsche Kinder ist Capoeira zunächst weitgehend fremd. Und dennoch gibt es viele Anknüpfungspunkte: Kampfsportarten, Streetdance usw. Dadurch wirkt das Fremde attraktiv und ruft Interesse hervor. Zugleich werden alle Klischeevorstellungen, die mit jenen Anknüpfungspunkten verbunden sind, durch Capoeira verfremdet und damit einer unbewussten Reflexion zugänglich gemacht. Daher ist Capoeira eine konstruktive Kritik am Leistungsdenken im Kampfsport oder auf der HipHop-Bühne, an der Geschlechtsspezifität vieler Tanz- und Bewegungsarten und an der Vorstellung, Tanz müsse nach Schema „Rhythm is it!“ einstudiert werden.



„Ginga“ (Grundfigur, 4. Klasse)



Szenisches Spiel: „Roda“ in der Pause bei der Arbeit (außerhalb des Kreises der „Aufseher“)

Tanzen wie im Leben.

Die „Cueca Chilena“ zwischen Folklore, Nationalsymbol und Protest (2007)

Der englische Popstar Sting beschreibt in seinem Song „Ellas danzan solas“ (CD „Nada Como El Sol“ (1989) einen Vorfall, der ein sehr differenziertes Bild auf Tänze als „Nationalsymbole“ wirft: Nach dem Militärputsch Augusto Pinochets am 11. September 1973 sind durch Todeskommandos und ähnliche Maßnahmen viele Tausend Menschen in Chile spurlos verschwunden. Wie in anderen lateinamerikanischen Staaten bildeten sich auch in Chile Frauenkommittees (die „Madres“, siehe www.madres.org), die in öffentlichen Aktionen nach dem Verbleib ihrer Männer - Gatten, Söhne, Väter - fragten. Diese Aktionen waren nicht ungefährlich. Vor dem chilenischen Regierungspalast Moneda in Santiago de Chile hatten sich die „Madres“ einen wirkungsvollen Trick ausgedacht, der den Anlass für Stings Song gab. Sie tanzten eine „Cueca“, die 1979 von Pinochet zum Nationaltanz deklariert worden war. Der üblicherweise paarweise ausgeführte Tanz wurde von den Frauen als Solotanz veranstaltet, wobei Fotos der Verschwundenen gezeigt wurden. Die Polizei und das Militär schienen gegenüber dieser hintersinnigen Demonstration machtlos gewesen zu sein.

Tanzen und szenisches Spiel

Tanzen hat für Jugendliche einen Doppelcharakter: *Zum einen* ist es eine ganzheitliche Reaktion auf die Körperlichkeit von Musik und ein bis an die Ekstase reichende lustvolle Art sich zu verausgaben. *Zum andern* ist es Zählung der Bewegungslust in Gestalt von Figuren, Tanzschritten und Bewegungsabläufen, die einzuhalten und irgendwelchen virtuoson Vorbildern nachzumachen sind. Im Musikunterricht wird aus verständlichen Gründen Tanzen als eine in vorgeschriebene Formen gegossene Zählung des natürlichen Bewegungsdranges bevorzugt. Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass Jugendliche aufgrund des Doppelcharakters von Tanzen dies durchaus akzeptieren, auch wenn ich das Vorgehen für pädagogisch problematisch halte. Das Herangehen an Tanzen im Sinne der „korrekten Schritte“ führt weg vom Inhalt und von der Bedeutung eines Tanzes als eines Stücks Kultur. Es betont die Form und entfremdet von der Tatsache, dass Tanzen eine Aneignung von Wirklichkeit ist. Gerade bei „Tänzen aus aller Welt“ ist es vorrangig wichtig zu erfahren, was der jeweilige Tanz bedeutet, wofür er steht, *wozu* und nicht nur *wie* getanzt wird. Beobachtungen an Kindern haben gezeigt, dass diese sich zuerst den Gestus eines Tanzes und einer Tanzveranstaltung und erst relativ spät (wenn überhaupt) die korrekten Schritte aneignen.

Musikalisches Hauptziel des Tanzens

Die Schüler sollen erfahren, dass Tanzen eine aktive Aneignung von Wirklichkeit *und* eine Form der Selbstverwirklichung ist. Das Tanzkonzept der szenischen Interpretation verfolgt daher den kindlichen Weg der Aneignung. Am Anfang steht eine „analoge“ Nachahmung des Tanzes im szenischen Spiel einer prototypischen Situation, in der getanzt wird. Danach folgt die „digitale“ Verbesserung der Choreografie durch die Realisierung gewisser Bewegungsabläufe und - gegebenenfalls - Tanzschritte. Diese zweite Phase sollte aber in jedem Falle ein sinnvolles Ziel haben, beispielsweise eine zweite Vorführung auf einem neuen Level.

Die Kernidee

Im vorliegenden Fall hat der Tanz einen doppelten Inhalt und eine vielschichtige Bedeutung, die in zwei szenische Vorführungen auseinander gelegt wird. Zunächst ist der Tanz als Volkstanz *ein stilisiertes Ritual*, das weltweit vielen Tänzen zugrunde liegt: ein Mann wirbt vor einer großen Zuschauerschaft mehr oder minder erfolgreich um eine Frau. Bei der Cueca tut er dies in der Rolle eines Hahns und eines Gauchos. Man hat sich also vorzustellen, dass dies „Ritual“ überall dort durchgeführt wird, wo unter Aufsicht der Öffentlichkeit eine erotisierte Atmosphäre in einer katholisch-prüden Gesellschaft geschaffen werden soll.

Auf einer zweiten Ebene ist die Cueca ein *komplexes politisches Symbol* geworden, nachdem Pinochet sie 1979 per Dekret zum Nationaltanz erklärt hat. Viele haben dies Dekret als „Usurpation“ empfunden. Und noch heute ist es unklar, ob die in der Fußgängerzone Santiagos de Chile tanzenden Cuecagruppen Pinochet-Anhänger oder -Gegner sind. Eindeutig ist freilich die besondere Art, wie die „Madres“ mit der Cueca vor der Moneda umgegangen sind und wie sie dadurch Pinochet überlistet haben. Diese politische Inszenierung der Cueca ist ein zweiter kultureller Kontext, der aus Gründen, die über den Volkstanz Cueca hinausgehen, interessant ist.



Straßenaktion in Santiago 2001

Schülerrelevanz

Die Relevanz für die Schüler liegt nicht in der Cueca „an sich“. Musikalisch und folkloristisch gesehen ließe sie sich gegen viele andere Tänze austauschen. Einmalig ist jedoch die Geschichte der zweiten Benutzung des Tanzes unter der Diktatur. Denn einerseits wird hier aus einem Machtkalkül heraus „Volkseigentum“ umfunktioniert. Und andererseits zeigen die tanzenden Frauen, wie sie diese Frechheit provokant und politisch trickreich nutzen können. Wir haben es hier mit einer Form politischer Musik zu tun, die auch in Deutschland verbreitet, jedoch selten in solch einer krassen und bewundernswerten Form angewandt und erfolgreich ist. Sieht man von der enormen Brisanz der Cueca-Inszenierung vor der Moneda einmal ab, dann bleibt ein Vorgang, den deutsche Jugendliche gut kennen, wenn sie Musik parodieren (oder sampeln), um damit etwas Kritisches oder Aufmüpfiges zum Ausdruck zu bringen. Der Mut jedoch, den die „Madres“ gezeigt haben, dürfte auch deutschen Mini-Rebellen imponieren und zu Denken geben.

Basiserfahrungen des Tanzens

Eine musikalische „Basiserfahrung“ soll deutschen Schülern das vermitteln, was in der Ursprungskultur des Tanzes selbstverständlich ist und „in der Luft“ liegt. Bei der Cueca rekurriert die Basiserfahrung auf die rhythmische Triebkraft des Tanzes: die Gleichzeitigkeit des Gefühls von 3/4 und 6/8. Dies Prinzip ist zwar für „Latin“ generell charakteristisch, in der Cueca aber ganz besonders konsequent ausgeformt. Eine Gesangsmelodie kommt weitgehend walzerartig in 3/4 daher, während die Zuschauer (und im „Zapateo“ auch die Tänzer) den 6/8 durch zwei Off-Beats artikulieren.

Entwicklung von Spielsituationen

(1) Für die „volkstümliche“ Inszenierung der Cueca bieten die zahlreichen Tanzbeschreibungen der Fachliteratur oder diverser Internetautoren hinreichend Stoff. Man kann das szenische Spiel entweder in den Rollen Mann, Frau und Zuschauer oder in Tierrollen Hahn, Henne und übrige Tiere ausgestalten. Die Gegenüberstellung beider Versionen verdeutlicht die Rollenschutzthese, derzufolge bei den Tierrollen mehr Übertreibungen erfolgen. Für ein szenisches „analoges“ Cueca-Spiel sind die vier „Basisfiguren“, die primär Inhalte und sekundär Bewegungsformen vorgeben, geeignet.

(2) Die Szene mit der Cueca-Vorführung der „Madres“ vor der Moneda wird durch ausführliche Texte der Rollenkarten inhaltlich strukturiert. Um aber neben der individuellen Betroffenheits- auch die allgemeine politische Dimension mit einzubeziehen, wird für das vorliegende Spielkonzept eine Bildersequenz mit einem einschlägigen Lied von Wolf Biermann verwendet.

(3) Durch ein Rollenspiel der politischen Berater Pinochets über den Vorfall wird

(4) eine zweite Form der Cueca-Vorführung der „Madres“ eingeleitet, die auch als szenische Reflexion aufgefasst werden kann.

Handlungsalternativen

Im vorliegenden Fall können und sollen die Schüler sich nicht den „Trick“ der Frauen selbst ausdenken und/oder diese Strategie anderen Protestformen gegenüberstellen. Sie sollen sich aber alternative Abläufe der Cueca-Inszenierung szenisch erarbeiten und die Brisanz der Situation reflektieren.

Das Spielkonzept

Im folgenden Spielkonzept werden die zum Tanzen gehörenden Szenen ausgeführt. Auf andere Standard-Verfahren der szenischen Interpretation (Rolleneinfühlung, Standbildarbeit usw.) wird nur kurz verwiesen.

Basiserfahrung und WarumUp

Zu Beginn wird das für die Cueca und lateinamerikanische Musik insgesamt charakteristisch Gegeneinander von 3/4 und 6/8 auf Körperinstrumente und mittels Stimme erprobt. Hierzu gibt es zahlreiche Varianten - mit und ohne Playback -, mit einem Klavier-Ostinato als Bassstütze usw. Der Tanzpraxis am nächsten kommt, wenn eine Gruppe sich wiegend und ein Taschentuch schwingend im 3/4-Takt bewegt, eine andere Gruppe den 6/8-Off-Beat so klatscht, wie es auch heute noch in Chile spontan auf der Straße passieren kann (siehe Bild 1). Das Klatschen kann auch durch ein hartes Stampfen mit dem Absatz eines Schuhs ersetzt werden.



Die beiden im Folgenden verwendeten Cueca-Modelle. Charakteristisch ist die Ambivalenz von 3/4 und 6/8.
Der 6/8 erscheint meist als geklatschter „Off-Beat“ (1.Modell, 3. System).

Fragen zu den folgenden vier Abbildungen:

- Seht Euch die Bilder an und beschreibt, wer und was zu sehen ist!
- Wovon handelt wohl der Tanz?
- Was sind seine charakteristischen Merkmale?





Oben: Straßentheater in der Fußgängerzone in Santiago de Chile, daneben Semestereröffnung der Universidad de La Serena (Chile), beides Frühjahr 2001. Unten: Gemälde aus dem 19. Jahrhundert, daneben Internetanzeige einer professionellen Bühnenshow.

Die wichtigsten Ingredienzien dieser Bilder: Der Mann als Gaucho gekleidet schwenkt ein Taschentuch und macht gegenüber der Frau „Balzbewegungen“, wirft dabei seinen Umhang in die Höhe. Die Frau hat ebenfalls ein Tuch, fasst ihren Rüschen-Rock mit einer Hand und zieht ihn hoch. Die Knie sind angewinkelt. Beide bewegen sich schwungvoll.

Hörbeispiel: Feldaufnahme einer „Cueca Chilena“ (nach dem Modell von oben)

Zum Hörbeispiel bewegen sich die Schüler in mehreren Varianten paarweise. Möglichst viele der beobachteten Ingredienzien werden verwendet. Bei jeder Variante versucht der Mann, die Frau zu „erobern“. Die folgenden Angaben werden in unterschiedlicher Kombination verwendet:

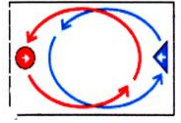
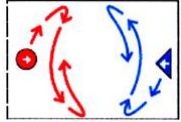
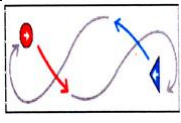
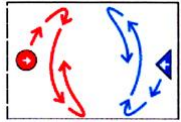
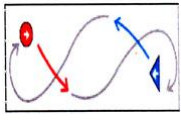
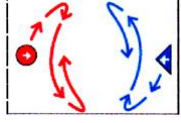
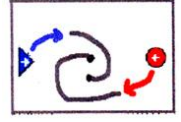
Mann	Frau
Führt sich als starker Gaucho auf, versucht zu imponieren.	Hat einen starken Gaucho schon immer ganz toll gefunden.
	Fühlt sich von kleinen Machos, die Gaucho spielen, schon immer angeekelt.
Ist echt verliebt und schmilzt dahin. Muss aber wegen der Zuschauer vorsichtig sein.	Ist echt verliebt und hält sich nur wegen der vielen Zuschauer in ihren Äußerungen zurück.
Ist vornehm zurückhaltend, um die Frau nicht einzuschüchtern.	Liebt die etwas schüchternen Jungens, da sie dann selbst aktiv werden kann.
Muss eine Tanzvorführung absolvieren. Die wirkliche Angebotete steht irgendwo hinten bei den Zuschauern.	Hat Angst, dass ihr wirklicher Freund sauer ist, wenn sie mit einem anderen die Cueca tanzt.
Versucht, durch große Eleganz, Tanzkunst und Musikalität die Zuschauer und die Frau zu überzeugen.	Hat Freude am Tanzen, an Eleganz und der Musik und kann sich dabei ganz vergessen.

Die Varianten können von allen Schülern hintereinander oder alle gleichzeitig ausgeführt werden. Letzteres setzt entsprechende Mini-Rollenkarten voraus.

Von der „analogen“ zur „digitalen“ Ausführung

Bei der „analogen“ Tanzvorführung wird entlang der Tanzmusik ausschließlich szenisch gespielt. Es werden also Inhalte vorgegeben und diese entlang der Musik vorgeführt. Der allgemeine Gestus der Musik soll erfasst und dargestellt werden. Bei der „digitalen“ Tanzvorführung kommen Bewegungsabläufe (wie im Falle der Cueca die 4 Basisfiguren) und eventuell Tanzschritte und weitere Figurationen (wie beispielsweise die Modi des Taschentuschwenkens) hinzu.

An welcher Stelle der Unterrichtseinheit auch immer - irgendwann kommt die Frage auf, wie eine Cueca denn „richtig“ getanzt wird. Der Ablauf (für den es zahlreiche kunstvolle Detailfiguren gibt) gliedert sich in 3 Basisfiguren³⁰:

<i>Bezeichnung</i>	<i>Ausführung</i>	<i>Basisfigur</i>
Paseo	Das Paar tritt Off-Beat klatschend auf.	
Inicia vuelta	Frau und Mann kreisen umeinander. "El comienzo es una gran vuelta completa, regresando al punto de partida"	 1
Coqueteo	Frau und Mann vollführen jeweils einen Halbmond, noch distanziert. "Movimiento en medialuna. El varón sigue a la dama de acuerdo al costado que ella escoge para iniciar."	 2
Primera vuelta	Frau und Mann vertauschen S-förmig ihre Ausgangsposition. "Cuando en el canto se grita vuelta, ambos se separan levemente e inician una vuelta en 8 para terminar en el lugar que ocupaba el otro".	 3
Escobillado	Figur wie Coqueteo, nur intensiver. „El paso (escobillado) es suave. Ambos bailarines arrastran levemente los pies en punta y cruzando las piernas".	 2
Segunda vuelta	S-förmiger Positionswechsel wie beim 1. vuelta. "Al nuevo grito de "vuelta" ambos bailarines vuelven a ocupar su sitio original. El ritmo alcanza su máxima intensidad. Entonces comienza el zapateo".	 3
Zapateo	Figur wie Coqueteo mit Fußstampfen auf den 6/8-Off-Beats. "En medialuna el hombre golpea fuertemente el piso con el taco mientras, en la dama, el zapateo es más suave".	 2
Final	Die Paare finden sich spiralenförmig und gehen gemeinsam ab. "La pareja queda junta en medio de la pista. Este paso debe coincidir con el fin de la música."	 1'

Für das Schwenken des Taschentuchs gibt es ebenfalls mehrere Standard-Figuren: rechte Hand erhoben, beide Hände und Taschentuch hinter den Kopf, rechte Hand neben dem Knie wedelnd. Aufschlussreiche Videos mit aktuellen Cuecatänzer/innen (auch Kindern) findet man unter YouTube beim Stichwort „Cueca Chilena“ im Internet.

³⁰ Die hier abgebildeten Figuren sind auf einem Blatt enthalten, das ein Straßenmusiker in Santiago de Chile verteilt hat.

Einführung der „Madres“, Polizei und Passanten

Informationen zum Putsch Pinochets gegen Präsident Allende am 11.9.1973 und die Militärdiktatur 1973 bis 1987 finden sich im Internet. Die Pinochet-Diktatur gilt als die brutalste in der neuen Geschichte Lateinamerikas. Die Rigorosität des Putsches war einmalig. Wolf Biermann hat ein Lied gesungen, das einen wahren Vorfall schildert, bei dem ein schwedischer Kameramann beim Filmen der putschenden Soldaten erschossen wurde. Der Film hat überlebt, der Kameramann nicht. Bilder von dem Film mit der Musik sind als Video auf Youtube zu sehen (<https://youtu.be/T2bBgVPnxYQ>).

Kollektive Einführung in die Situation der „Madres“:



- Seht Euch die Bilder an und wählt eines davon für Euch aus!
- Überlegt Euch einen Satz, den die jeweilige Madre spricht, probiert eine charakteristische Gehhaltung der Madre aus und spricht den Satz laut!

Es gibt 3 Rollen, die alle mehrfach besetzt werden: „Madres“, Polizisten, Passanten. Anhand der Rollenkarten erfolgt eine kollektive Einführung. Der Inhalt der Rollenkarten ist Grundlage der folgenden Planung und Gruppenarbeit.

„Madres“



Ihr habt Euch zusammen gefunden, weil einer Eurer Angehörigen „verschwunden“ ist. Alle Versuche, auf gerichtlichem Wege eine Nachforschung einzuleiten, wurden abgewiesen. Ihr trefft Euch jede Woche, tauscht Eure Erfahrungen aus und nennt Euch die „Madres“. Um immer wieder auf diesen Skandal aufmerksam zu machen, zieht Ihr mit dem Bild des „Verschwundenen“ durch die Straße zum Regierungssitz Pinochets. Euer Zug wird regelmäßig von der Polizei oder von Soldaten aufgelöst. Unlängst sind sogar einzelne Frauen herausgegriffen und verhaftet worden, weil der Zug eine „Demonstration“ sein soll. So diskutiert Ihr, wie man diesen Übergriffen der Polizei am besten entgegen kann.

Heute habt Ihr Euch einen neuen Plan ausgedacht: Da Pinochet vor einigen Monaten die „Cueca“ zum „Nationaltanz Chiles“ erklärt hat, werdet Ihr einfach eine Cueca vor dem Regierungsgebäude tanzen. Das ist ja keine „Demonstration“. Dabei werdet Ihr mit den Fotos der Verschwundenen die verschiedenen Tanzfiguren ausführen. Ihr erwartet, dass sich die Polizei zurückhält und dass auch viele Passanten aufmerksam werden.



Polizisten

Ihr seid schon vor dem Putsch Pinochets bei der Polizei gewesen und tut auch jetzt Euren schweren Dienst. Sicherlich geht der Geheimdienst Pinochets manchmal zu weit mit seinen Verhaftungen und Folterungen. Damit habt Ihr aber nichts zu tun. Und andererseits muss auf den Straßen Ruhe und Ordnung herrschen, da sonst gar nichts mehr läuft.

Zu den „Madres“, die jede Woche vor der Regierung demonstrieren, sagt Pinochet treffend: „Dies sind alte verrückte Weiber, die nur Unruhe unter unsere kleinen Küken stiften“. Immerhin gibt es Gerichte und für alle Probleme einen Rechtsweg in Chile.

Da in Chile zur Zeit der Ausnahmezustand herrscht, sind alle Demonstrationen grundsätzlich verboten. Ihr habt die Anweisung, bei gesetzeswidrigen Handlungen die Rädelsführer festzunehmen. Allerdings sollt Ihr auch auf Euer Image achten und die Passanten, die unbeteiligt sind, nicht unnötig erschrecken.



Passanten

Es sind schwierige Zeiten in Chile! Es ist schwer, Arbeit zu bekommen. Und wer etwas bekommen hat, muss aufpassen, dass er nicht auffällt. Vieles, was zur Zeit läuft gefällt Euch gar nicht. Aber, wie soll man es besser machen? Eine wichtige Maxime lautet: nicht auffallen.

Ihr wisst, dass jede Demonstration verboten ist. Was diese „Madres“ machen, erscheint Euch durchaus problematisch, obgleich Ihr auch ein wenig Verständnis habt. Sobald Ihr einen Menschaufmarsch seht, sagt

Ihr Euch: nur nicht in die Nähe von Polizei und Militär kommen!

Requisiten: Die „Madres“ tragen weiße Kopftücher, auf denen der Name und das Datum des Verschwundenen gezeichnet ist. Zudem haben sie Bilder/Fotos in der Hand. Allen drei Kleingruppen werden die Hörbeispiele zur alternativen Verwendung als mp3 überspielt.

Die erste Cueca-Vorführung

Die Kleingruppen entwickeln gemäß der Aufgabenstellung eine *Spielszene als Standbildabfolge* unter Einbeziehung von Musik.

Szenisches Spiel als Standbildabfolge

Das szenische Spiel der zweiten Tanzvorführung findet im vorliegenden Spielkonzept als Standbildabfolge (wie in der Choreografie des Musik-Stopp-Standbild-Verfahrens) statt, wobei die Schüler die Regieanweisungen selbst entwickeln. Die Schüler übernehmen also teilweise die Rolle der Spielkonzeptleiter/in. Wenn auf das durchgehend szenische Spiel verzichtet wird, sind die Schüler gezwungen genauer auf die inneren und äußeren Haltungen zu achten. Beispielsweise stehen die Passanten nicht „irgendwie“ herum, sondern interagieren mit den „Madres“ und der Polizei. Es wird deutlich, dass das Zuschauen ein aktiver Prozess ist. Der Ausgang des Spiels hängt stark davon ab, ob und wie die Passanten die „Madres“ unterstützen, ihnen gleichgültig gegenübertreten, selbst mutig oder ängstlich sind, oder gar auf Seiten der Polizei stehen.

Es ist die „musikalische Spielvariante“ möglich, derzufolge die Passanten in jedem Falle den 6/8-Off-Beat klatschen und in der Art dieser Beteiligung ihre jeweilige Haltung zum Ausdruck bringen sollen.

Es gibt 3 Kleingruppen mit unterschiedlicher Charakteristik:

1. Es gelingt Euch, sehr lange zu tanzen und die Passanten so für Euch zu gewinnen, dass die Polizei wie versteinert dasteht und nicht wagt einzugreifen. Was tut Ihr, damit alle verstehen, was Ihr wollt?
2. Zunächst geht alles gut, doch dann fangen einzelne Polizisten an, Euch zu schubsen. Die Passanten sind leider gleichgültig oder schauen weg. Ihr bekommt Angst. Was tut Ihr?
3. Die Polizei verhält sich bei Eurem Tanz auf einiger Distanz und scheint Euch nichts anzutun. Allerdings fotografieren sie. Einige Passanten fange an, Euch zu beschimpfen. Sie schreien sogar zu Euch herüber. Was tut Ihr?

Aufgabe für alle Kleingruppen:

Entwickelt 4 Standbilder, die die wichtigsten Stationen dessen, was passiert, ausdrücken! Zu den einzelnen Bildern sollen kurze Regieanweisungen formuliert und gesprochen werden. Zum Beispiel: „Die Polizisten ziehen ruckartige ihren Revolver aus der Tasche und richten diese auf die Frauen. Die Frauen machen einen Sprung nach hinten.“ Wählt Euch einen passenden Musikausschnitt aus den Hörbeispielen aus. Übt folgende Aufführung ein: Die Standbilder werden zur Musik vorgeführt und gehen entlang der „Regieanweisungen“ fließend ineinander über. Dazu können Ausschnitte aus der „Cueca der Einsamkeit“ („Cueca de la soledad“) gesprochen oder gesungen werden.

I am mother, I am wife,
 I am daughter, I am sister...
 My name is Pisagua and I dance the cueca.
 I dance for you.
 I dance the cueca and I dance alone,
 I dance alone so that you see me,
 with you and without you I dance,
 approaching and moving away,
 I dance the cueca alone.

I make a toast to truth,
 justice and reason,
 so that oppression and insecurity
 do not exist
 with courage and dignity,
 We must overcome this evil,
 we will reconstruct,
 with firm foundations,
 so that never again
 does this happen in Chile.

*Ich bin Mutter, ich bin Gattin, ich bin Tochter, ich bin Schwester...
 Ich heiße Pisagua und tanze die Cueca. Ich tanze für Dich!
 Ich tanze die Cueca und tanze allein,
 tanze allein, damit Du mich siehst – mit Dir und ohne Dich tanze ich,
 nähere mich Dir und weiche zurück, ich tanze die Cueca allein.
 Ich schwöre auf die Wahrheit, Gerechtigkeit und Verstand,
 damit Unterdrückung und Ungerechtigkeit verschwinden.
 Mit Mut und Würde müssen wir dies Übel überwinden,
 wir werden, damit so etwas nie wieder in Chile geschieht, die Grundrechte neu errichten.*

Die Kleingruppen führen das Ergebnis ihrer Arbeit vor. Jede Gruppe spielt zwei Mal. Beim ersten Mal wird sie nicht unterbrochen. Beim zweiten Mal kann angehalten werden - dies betrifft vor allem die Musik! - und können die Personen befragt, szenisch kommentiert etc. werden.

Jeweils zwei Schlusstandbilder werden im Raum an zwei möglichst weit voneinander entfernten Ecken aufgestellt. Die nicht Beteiligten sehen sich beide Bilder an und versuchen, diese durch Modellieren miteinander in Beziehung zu setzen. Wenn ein Schüler eines der Bilder verändert hat, soll er erklären, was er gemeint hat.

Rollenspiel „Strategiebesprechung bei Pinochet“

Beim Militärputsch am 11.9.1973 in Chile sind Sänger des „Nueva Canción“ wie Victor Jara umgebracht worden. Alle indianischen Instrumente, die Symbol der Bewegung „Nueva Canción“ gewesen waren, wurden verboten. Gleichzeitig hat Augusto Pinochet am 18.9.1979 im Decreto No. 23 die Cueca zum Nationaltanz erklärt (Art. 1) und eine systematische Förderung (Art. 2) und ein Wettbewerbswesen an allgemeinbildenden Schulen (Art. 3) erlassen.

Art 1. Declarase a la cueca danza nacional de Chile. (La cueca constituye en cuanto a música y danza la más genuina expresión del alma nacional.) Art 2. El estado fomentará, a través de los diversos organismos e instituciones del sector cultural, la enseñanza, divulgación, promoción e investigación de sus valores musicales y coreográficos. Corresponderá al Ministerio Secretaría General de Gobierno, a través de su Secretaría de Relaciones Culturales, velar por el cumplimiento de esta norma. Art 3. El Ministerio de Educación Pública organizará, anualmente, en el mes de Septiembre, un concurso Nacional de cueca para alumnos de enseñanza básica y media cuya organización corresponderá a las respectivas áreas de cultura de las Secretarías Regionales Ministeriales. Tómese razón, comuníquese y publíquese.

Sieben Schüler sollen (eventuell als Hausaufgabe für eine der nächsten Schulstunden) ein Rollenspiel vorbereiten.

Das Rollenspiel **„Diskussion bei General Pinochet“** ist hier im Dienste der szenischen Reflexion eingesetzt. Es ist somit einfach eine Form von Diskussion. Inhaltlich jedoch ist es wichtig, weil es das szenische Spiel der „Madres“ noch einmal von einer anderen Seite beleuchtet und auch das Dekret Pinochets problematisiert. Insofern dient es der politischen Bildung. Zugleich dreht sich die Diskussion aber um ein zentrales Problem von Musik überhaupt: wie weit lässt sich Musik funktionalisieren, umfunktionieren, missbrauchen und politisch in Dienst nehmen?

Arbeitsblatt:

Bereitet ein Rollenspiel vor, in dem folgende Personen und Argumente zur Sprache kommen!

Polizeipräsident von Santiago: Er sieht ein Problem darin, dass dieser Tanz zum Nationaltanz erklärt worden ist. Das Tanzen der Cueca sei ein Deckmantel für die „Madres“ geworden, ihre Provokationen gegen die staatliche Ordnung fortzusetzen.

Geheimdienstberater aus den USA: Er sagt, dass sich in allen Diktaturen eine Mischung von repressiven Maßnahmen und der Organisation von Volksbelustigungen bewährt habe. Daher sollte stets die Mehrheit des Volkes bei guter Laune gehalten und doch durch strengste Maßnahmen gegen Einzelne in Angst und Schrecken gehalten werden.

Erziehungsminister: Er berichtet, dass die Cueca von den Jugendlichen an den Schulen nur widerwillig getanzt wird. Beliebter sind alle US-amerikanischen Tänze, was ja auch den guten Beziehungen Chiles zu den USA sehr zuträglich ist. Er betrachtet die Cueca-Kampagne als misslungen.

Staatssekretär für Kulturelle Angelegenheiten: Die Cueca sei ein so hoher nationaler Wert, dass die Polizei versuchen muss, mit den „Madres“ fertig zu werden. Beispielsweise könne man die „Madres“ solange provozieren, bis man einen Vorwand hat, die Vorführung aufzulösen.

Musikwissenschaftler von der Universidad de Santiago: Seit dem Decreto hat die Forschung einen großen Aufschwung genommen. Die staatlichen Gelder haben es ermöglicht, zahlreiche Cueca-Publikationen auf internationalen Kongressen vorzutragen und damit das Ansehen des Landes zu fördern.

Leitender Militärkapellmeister: Er könne sich vorstellen, der Polizei zur Hilfe zu kommen, indem zum geplanten Zeitpunkt der „Madres“-Demonstration vor der Moneda ein Platzkonzert mit Bearbeitung bekannter Cuecas für Militärkapellen organisiert wird.

Pinochet (Diskussionsleiter): Erstens sei am Decreto festzuhalten, um jedes Anzeichen von Schwäche vor dem Volk zu vermeiden. Zweitens haben ihn die Cueca-Vorführungen, die inzwischen auf allen Militärparaden zu sehen seien, immer tief gerührt. Drittens sollten alle Beteiligte einen Plan ausarbeiten, wie die Frauendemonstrationen zu verhindern seien.

Als Ergebnis der Diskussion im Rollenspiel soll der Polizeipräsident einen Verfahrensvorschlag an die Hand bekommen, wie er bei der nächsten „Demonstration“ der „Madres“ vorgehen soll.

Die zweite Cueca-Vorführung der „Madres“

Die Kleingruppen der ersten Cueca-Vorführung der „Madres“ treffen sich erneut:

- Die Madres erwarten, dass die Polizei beim nächsten Mal anders als bisher vorgehen wird. Sie beraten über eine neue Cueca-Vorführung, bei der sich die Polizei entsprechend dem Ergebnis der Beratung bei Pinochet verhält.
- Entwickelt eine zweite Cueca-Vorführung als szenisches Spiel unter den neuen Bedingungen!

Die zweite Cueca-Vorführung kann formal wie die erste als Standbildfolge, oder aber frei als szenische Improvisation durchgeführt werden.

Die zentrale Frage des Rollenspiels wird als **Abschluss-Reflexion** nochmals aufgegriffen. Es werden als Schlüsselsätze einige gängige Klischees zur Bedeutung und Wirkung von Musik herausgegriffen und zu den Erlebnissen der Schüler anlässlich des szenischen Spielens in Beziehung gesetzt. Dies ist eine „klassische“ Art der Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen.

Die Musiklehrer/in gibt einen der folgenden Aussprüche vor:

„Wo man singt, da lass Dich ruhig nieder! Böse Menschen haben keine Lieder.“

„Musik ist Opium für das Volk.“

„Singen macht furchtlos, mutig und kämpferisch!“

- Überlegt Euch, was Ihr als Madre, Polizist oder Passant zu diesem Ausspruch sagen würdet! Wählt Euch eine dieser Rollen. Wer sich eine Meinung gebildet hat, tritt in die Mitte des Raumes und sagt seine Meinung in folgender Weise:
- „Ich bin eine Madre [oder ein Polizist oder ein Passant] und finde diesen Ausspruch richtig [oder nicht richtig], weil...“



Zur Semestereröffnung SS 2001 hat der Direktor der Fachhochschule in La Serena (Chile) eine Cueca-Tanzgruppe eingeladen. Nach meinem Eindruck haben die meisten Studierenden an der Vorführung amüsiert oder gleichgültig teilgenommen bis ein Kommilitone zu tanzen anfang; da gab es dann doch richtig Applaus!

Arabische und Türkische Musik

Aïsha - Haltungen und Bilder zu Musik. Ein Hit über geschlechtstypische Haltungen (2007)

Der algerische Raï-Sänger Hadj Brahim Khaled, der 1974 als Vierzehnjähriger seine erste Single produziert hat, gilt als der prominenteste Vertreter des „neuen“ Raï, der sich mit Titeln wie dem 1997 entstandenen Song „Aïsha“ die internationalen Hitparaden eroberte³¹. In „Aïsha“ fleht ein Junge ein Mädchen an, ihm Gehör zu schenken, doch die Angebetete weist ihn darauf hin, dass sie zuerst dieselben Rechte wie die Jungens haben möchte und keine Geschenke, Sprüche oder Gedichte, sondern wirkliche Liebe erwartet. Der Song leuchtet auch im musikalischen Gestus zahlreiche Facetten eines nicht allein „arabischen“ Geschlechterproblems aus. Obgleich er nie ins Deutsche übersetzt und im Original in einem algerisch verschnittenen Französisch gesungen worden ist, wurde er doch offensichtlich „verstanden“.

Als ob es mich nicht gä-be, ist sie an mir vor- bei ge-gangen

ohne einen Blick Königin Sabbat! Ich sagte: Aïsha, es ist alles für Dich!

A-i--sha A-i--sha, hör--- mir zu! A-i--sha, A-i--sha, geh' doch nicht weg.

A-i--sha, A-i--sha, sieh mich doch an. A-i--sha, A-i--sha, antworte mir!

Strophe:

Comme si je n'existais pas
Elle est passée à côté de moi,
Sans un regard, reine de Sabbat
J'ai dit: Aïcha, prends tout est pour toi

Refrain:

Aïcha, Aïcha, écoute moi
Aïcha, Aïcha, t'en vas pas
Aïcha, Aïcha, regarde moi
Aïcha, Aïcha, réponds moi

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Peklmy6CFbg> (4.2.2019 vor der EU-Urheberrechtsreform)

Prinzipien des Spielkonzept

Die Kernidee

Khaleds „Aïsha“ spricht Jugendliche spontan als „Hit“ an. Obgleich der Text keineswegs in allen Einzelheiten verstanden wird, obgleich der Stil seine algerische Herkunft als Raï nicht verleugnet und obgleich die Musik nur bedingt „tanzbar“ und der Sänger kein Idol im üblichen Sinne ist, übt „Aïsha“ doch eine Sogwirkung und Faszination aus. Die Wirkung des Songs gründet - so die erste These - in einer Vielschichtigkeit, die ganz und gar untypisch für gängige Hitparaden-Titel ist. Die zweite These ist, dass sich die verschiedenen Schichten des Stücks in einer szenischen Interpretation bloßlegen lassen.

- Die unterste Schicht ist die der geschlechtstypischen Rollen der Gesellschaft, aus der Khaled stammt: der Mann „gewinnt“ die Frau mit Geschenken und Komplimenten, um sie später (bestenfalls) als „Schatzkästchen“ zu hegen und zu pflegen, sprich zu beaufsichtigen und einzusperren.
- Darüber liegt die Schicht, auf der sich solche Diskriminierung auch in Frankreich und Deutschland in abgewandelter Form wiederfinden lässt. Hier spielt sich der „Geschlechterdiskurs“ entlang von charakteristischen Gesten und Haltungen ab.
- Drittens jedoch sind solche Haltungen ambivalent. Die äußere entspricht keineswegs immer eins zu eins der inneren. Und das nicht unbedingt in böser Absicht, sondern oft aus Angst, Konvention oder Bequemlichkeit. Und fast immer sind beide Seiten, Mädchen und Jungs, Männer und Frauen, Jugendliche und Erwachsene an diesem Spiel beteiligt.

Die Vielschichtigkeit der inneren und äußeren Haltungen im Umgang von Mädchen und Jungen untereinander ist in „Aïsha“ musikalisch ausgedrückt. Text und Musik entwickeln trotz eines durchgehenden „Grooves“ des Songs eine Fülle von „Gesten“, die als eine Verbindung innerer mit äußeren Haltungen empfunden und (szenisch) interpretiert werden können.

Schülerrelevanz

„Aïsha“ ist musikalisch trotz einiger ungewohnter Züge ansprechend. Der Refrain ist spontan singbar und der Gestus der Strophen ist einfach. Der Song ist sehr dynamisch, hat keinerlei Wiederholungen. Die arabischen Anklänge in der Stimme des Sängers sind auch für durchschnittliche deutsche Ohren sofort nachvollziehbar und akzeptabel, da sie dem Gesamtgestus der Musik entsprechen.

Die Thematik des Songs ist ein genuines Produkt „globaler“ Jugendkultur, obgleich sie eine „arabische“ Ausprägung hat. Letzteres bietet den deutschen Schülern a priori einen gewissen Rollenschutz. Schüler mit arabisch-türkischem Hintergrund fühlen sich unmittelbar angesprochen, was beim szenischen Spielen besondere Beachtung verdient. Die oft in der Popmusik-Didaktik diskutierte Gefahr, dass ein genuines „Jugendthema“ in der Schule pädagogisch zerpfückt wird, besteht deshalb nicht, weil Khaled sich hier selbst pädagogisch gibt und die szenische Interpretation nur das veröffentlicht, was die Schüler mit Khaleds Pädagogik anfangen können.

Das musikalische Hauptziel

Als roter Faden durch die szenische Interpretation von „Aïsha“ zieht sich die Diskussion des Verhältnisses von Text und Musik im Hinblick auf Gestus, Haltung und Wirkung des Songs. Dabei geht es nicht primär darum zu fragen, ob und wie die Musik zum Text „passt“, wann sie dem Text sekundiert und wann und wie sie ihm eine zusätzliche Bedeutung durch Kontrastierung verleiht. Es geht vielmehr um das „Spiel der Haltungen“, das für diese Musik charakteristisch ist. In den verschiedenen Haltungsübungen zur Musik erweitern die Schüler systematisch ihr Repertoire an Bedeutungskonstruktionen entlang einer zunächst spontan rezipierten Musik. Sie merken, warum der Song „anspricht“ und wie sich aus dem spontanen ein vielschichtig begründeter Zugang zur Musik erarbeiten lässt.

Kürzung des musikalischen Materials

Das Spielkonzept verwendet 4 Ausschnitte aus dem Song, von denen jeder eine eindeutige „Haltung“ repräsentiert. Es handelt sich hierbei auch inhaltlich um eine Art „Choreografie“:

- Strophe 1 (4 Zeilen, 8 Takte): Aïsha sieht den Jungen nicht an.
- Strophe 2 (4 Zeilen, 8 Takte): Der Junge überhäuft Aïsha mit „Angeboten“.
- Bridge (6 Zeilen, 12 Takte): Aïsha sagt, worauf es ihr ankommt.
- Refrain (4 Zeilen, 8 Takte): Der Junge versucht es auf weinerliche Art.

Mit diesen 4 Passagen wird sowohl auf reiner Text- als auch auf rein musikalischer Ebene gearbeitet. Für die diversen Haltungsübungen, die nicht an diese Abschnitte gebunden sind, wird noch eine Bandschleife verwendet, die den durchgängigen Groove (nach dem 2-Taktschema B-Dur: Tp - S - D - T) darstellt und somit die gesamte Unterrichtseinheit „gründet“.

Musikpraxis ohne Reproduktion

Entgegen gängiger Praxis wird in dieser Unterrichtseinheit handlungsorientiert gearbeitet, ohne dass der Poptitel in einem musikpädagogischen Arrangement nachgespielt wird. „Musikpraxis“ bedeutet hier neben der körperorientierten Haltungsarbeit vor allem das musikalische Ausleuchten von Textpassagen in vielen unterschiedlichen Übungen und die Entwicklung von Sing- aus Sprechhaltungen. Schon beim ersten Hören des Songs wird man merken, dass es schwerfällt, stereotyp auf deutsche Art mit zu klatschen. Der rhythmische Puls liegt nicht immer an der Oberfläche und das konventionelle Rock-Drumset hält sich zurück. Die Melodik ist räi-typisch rezitativisch frei. Der melodisch klare Refrain wiederum wird fast geflüstert.

Stufenplan der Haltungsübungen

Die (äußeren) Haltungsübungen sind nach einem Stufenplan aufgebaut, der der Vielschichtigkeit der in „Aïsha“ vorkommenden (inneren) Haltungen entspricht.

- Am Anfang stehen Übungen, mit denen dafür sensibilisiert wird, dass der Tonfall (die „Musik“) des Sprechens bedeutungsgenerierend ist.
- Die ersten Standbilder reproduzieren zunächst das, was Text oder Musik spontan an Vorstellungen hervorrufen.
- Die Konfrontation verschiedener Bilder zur selben Passage zeigt die Möglichkeiten und Grenzen der Bedeutungskonstruktion durch die jugendlichen Zuhörer.

- Die anschließende Aneinanderreihung der Bilder entlang des Liedablaufs macht deutlich, dass der Song systematisch aufgebaut ist und hinter dem scheinbar durchgehenden „Drive“ eine spiralenförmige Entwicklung steht.

Weitere Haltungsübungen konfrontieren die spontanen Bilder mit Konstrukten, die theoretisch als Haltungen im Verhältnis von Mädchen und Jungens möglich sind. Sie erweitern dadurch die Sichtweise der Schüler.

Abschließend werden die Sprech- in Singhaltungen überführt. Dabei wird deutlich, dass der Gesangsgestus aus einem musikalisierten Sprechen heraus entwickelt werden kann und im vorliegenden Song auch entwickelt worden ist.

Reflexion durch die Einbeziehung von Hintergrundinformation

Hintergrundinformationen zum Stil, zum Musiker, zur Entstehung, zur musikalischen Machart und zur Thematik des Songs werden häufig im Musikunterricht als „Hörhilfe“ eingesetzt. Bei der szenischen Interpretation spielt Hintergrundinformation eine untergeordnete Rolle und wird im Rahmen der Reflexion der eigenen Interpretationstätigkeit der Schüler nachgestellt. Im vorliegenden Fall gibt es zahlreiche Möglichkeiten, das Phänomen des algerischen Raï, die politisch wie musikalisch interessante Figur Khaled, die Wechselwirkung zwischen dem „internationalen Markt“ und der lokalen Rezeption sowie die Erfolgsgeschichte von „Aïsha“ (bis hin zur Etymologie des Namens) abzuhandeln. Schülerinteresse dürfte vorhanden sein, da die französische Migranten-Jugendkultur „Raï“ viele Ähnlichkeiten mit der deutschen Migranten-Jugendkultur rund um den HipHop hat. Diese Themen führen weiter, aber eben auch weiter von der Kernidee der szenischen Interpretation weg.

Daher wird für die Reflexion nur jene Hintergrundinformation vorgeschlagen, die schwergewichtig etwas mit dem Geschlechterverhältnis und der interkulturellen Verständigung bzw. möglichen interkulturellen Missverständnissen zu tun hat.

Das Spielkonzept

WarumUp und geschlechtstypische Haltungen

Ihr seid in der Bahnhofsvorhalle (irgendwo in Paris oder Algerien) und es ist ziemlich voll und betrieblig. Es gibt verschiedene Stände, Kioske, Schalter, Automaten, Durchgänge und natürlich Menschen, Koffer, Kisten. Geht umher und verrichtet typische „Geschäfte“.

Die Musiklehrer/in gibt Gehhaltungen vor, später auch Begegnungen:

Bewegt Euch wie	Ihr begegnet einander oder winkt Euch zu
ein Angeber,	ganz von ferne,
eine ängstliche Person,	hastig im Vorüber-eilen,
ein Verliebter	cool,
eine, die stolz auf ihren Schmuck ist,	verliebt,
ein cooler Macho,	Aufmerksamkeit erheischend,
eine vorsichtige Person...	unsicher...

Sprechhaltungen reihum

Alle stehen im Kreis. Die Musiklehrer/in erläutert, dass und wie sich die Bedeutung eines Satzes durch die Art des Sprechens ändern kann. Sie gibt einen kurzen Satz sowie eine Haltung vor, geht zu einem Schüler und spricht diesen Satz zu diesem Schüler in dieser Haltung. Der angesprochene Schüler geht zu einem beliebigen anderen Schüler und spricht diesen in einer selbst gewählten Sprechhaltung an. Der Angesprochene geht zu einem anderen Schüler und spricht den Satz möglichst in einer anderen Sprechhaltung usw. Die zu verwendenden Sätze lauten:

„Hör mir zu!“ - „Sieh mich an!“ - „Antworte mir!“ - „Geh nicht weg!“

Es sollen möglichst alle Schüler einmal dran gewesen sein. Zur folgenden Abschlussübung wird als Hintergrundmusik der „Groove“ des Titels „Aïsha“ verwendet. *Sucht Euch einen Satz aus. Geht jetzt in einer bestimmten Haltung durch den Raum und sprecht „Euren Satz“ vor Euch hin und versucht, die anderen Umhergehenden auf Euch aufmerksam zu machen! Bleibt stehen, gestikuliert, geht weiter...*

Standbilder bauen in Kleingruppen

Es werden möglichst 8 Kleingruppen zu jeweils mindestens 3 Personen gebildet. Vier Gruppen erhalten einen Textausschnitt, vier Gruppen eine kurze Musikpassage (möglichst auf mp3-Player).

Textgruppen (Texte 1 bis 4):	Musikgruppen (mp3-Beispiel 1 bis 4):
Stellt Euch eine Situation vor, in der ein Junge [ein Mädchen] diesen Text zu einem Mädchen [einem Jungen] spricht. Macht Euch klar, wie der Text gemeint sein könnte und wie die angesprochene Person reagiert. Modelliert hierzu ein Standbild. Wählt ein Motto oder eine Überschrift für das Standbild, eventuell eine Passage aus dem Text.	Hört die Musikpassage an und versucht <i>nicht</i> , den französischen Text zu verstehen! Stellt Euch vor, hier singt ein Junge [in mp3-Bsp. 3 ein Mädchen] zu einem Mädchen [einem Jungen]. Modelliert ein Standbild, das die Situation zum Ausdruck bringt, die die Musik zu beschreiben scheint! Denkt Euch ein Motto oder eine Überschrift für Euer Standbild aus.
1 Als ob es mich nicht gäbe, Ist sie an mir vorbeigegangen, Ohne einen Blick, Königin des Sabbats! Ich sagte: Aïsha, nimm, es ist alles für Dich!	
2 Ich werde Dir Sinnsprüche und Gedichte aufsagen. Ich werde Dir Musikstücke des Himmels vorspielen. Ich werde die Sonnenstrahlen einfangen, Um Deine traumhaften Augen zu erleuchten.	

3

Behalte alle Deine Schätze!
Ich bin mehr wert, als das alles.
Es sind Gitter, dieselben Gitter aus Gold.
Ich will die gleichen Rechte, wie Du,
Will respektiert werden, an jedem Tag!
Ich, ich will nichts, außer Liebe.

4

Aïcha, Aïcha, hör mich an!
Aïcha, Aïcha, geh' nicht weg!
Aïcha, Aïcha, schau mich an!
Aïcha, Aïcha, antworte mir!

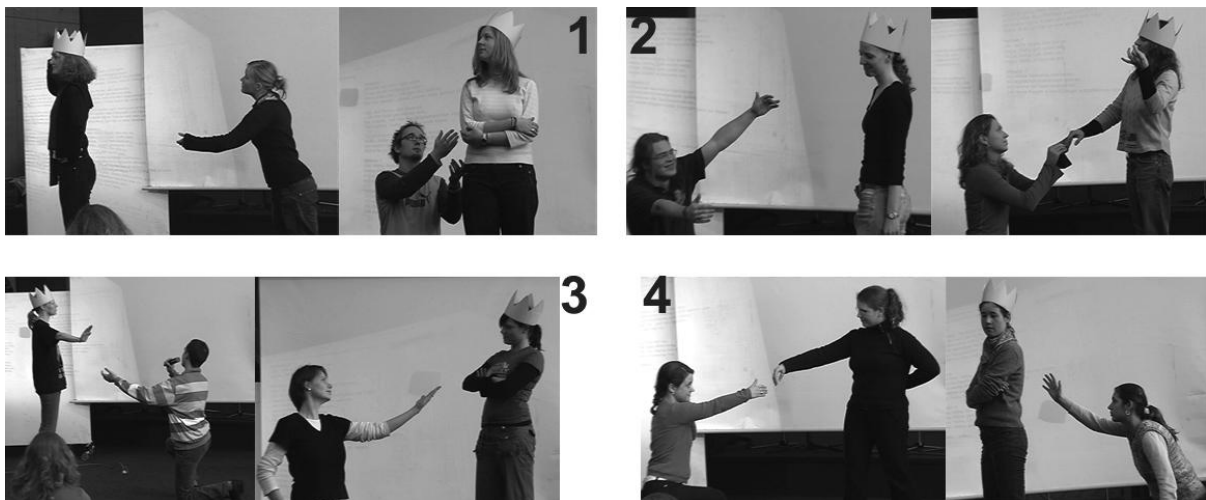
Standbildpräsentation mit/ohne Text³²

Die erste Präsentation der Standbilder erfolgt nach einem choreografischen Ritual:

- Playback (der „Groove“) - Standbild der Textgruppe 1 wird in der linken, Standbild der Musikgruppe 1 in der rechten Raumecke modelliert,
- ist das Bild fertig, wird das Playback angehalten und einer der Modellierer spricht laut das Motto bzw. die Überschrift,
- nun wird die originale Musik eingespielt,
- die beiden Standbilder werden digital fotografiert.
- Ist die Musik zu Ende, können Zuschauer als Hilfs-Ich zu einer Figur der Bilder treten und laut aussprechen, was ihrer Meinung nach die Figur denkt.

Dieser Vorgang wird für alle Strophen wiederholt.

Screenshot vom Video auf Youtube:



Standbilder mit und ohne Musik zu den 4 Text-Musik-Passagen

³² Siehe <https://www.youtube.com/watch?v=KtBc4oxTF-4&index=15>.

Arbeit an Haltungen zu Musik

Im Folgenden werden mehrere Möglichkeiten vorgeschlagen, wie an Haltungen zu Musik gearbeitet werden kann. Alle Möglichkeiten liefern einen Beitrag zur Beantwortung der Kernfrage, wie sich innere und äußere Haltungen zueinander verhalten und wie Mädchen und Jungens miteinander in einem sozial reglementierten Raum umgehen können.

Erarbeitung eines gemeinsamen Standbildes: Die Mitglieder der einander entsprechenden Kleingruppen erhalten die Digitalfotos ihrer Standbilder, besprechen die Unterschiede der Bilder und modellieren ein neues Bild, das Aspekte von beiden Bildern enthält und zur Musik passt.

Bildersequenz: Aus den 4 Bildern der vorigen Übung wird eine Bildersequenz gebaut. Diese Sequenz wird unter folgenden Fragen analysiert:

- Stellen die Bilder dasselbe dar oder unterschiedliche Haltungen im Verhältnis Junge-Mädchen?
- Gibt es weitere Haltungen bzw. Verhältnisse?
- Wenn ja, welche? Diese werden gegebenenfalls als Standbilder gestellt.



Standbild zu Aïsha: modellieren, ummodellieren, Hilfs-Ich

Soziogramm: Für die folgenden Übungen wird gemeinsam eine Liste möglicher Haltungen von Jungens und Aïsha erstellt und gut sichtbar angebracht, zum Beispiel:

Der Junge	Aïsha
ist verliebt, will nur Sex, will angeben, macht immer große Sprüche, weiß, wie man um eine Frau wirbt, sagt nicht, was er denkt, will die Frauen verarschen, meint, mit Geld bekommt man alles...	ist schüchtern, hat Angst, findet alle Männer doof, hätte gerne mal den Richtigen, hat nichts gegen Schmuck und Glitzer, kann die großen Sprüche nicht ab, fühlt sich gut, wenn ein Junge so dahin schmilzt...

Eine Aïsha wird in der Mitte des Raumes in einer der vorgegebenen Haltungen modelliert. Der folgende Arbeitsauftrag soll von Schülern *und* Schüler/innen ausgeführt werden!

Wählt eine Haltung aus der Liste aus, denkt Euch einen Satz, den Ihr zu Aïsha sprechen könnt. Sobald die Musik erklingt, stellt Ihr Euch nacheinander ins Bild. Dabei sollt Ihr durch

- die Entfernung zu Aïsha,
- Eure Stellung auf der Spielfläche,
- Eure Körperhaltung und vor allem
- Euren Blick

alles, was Ihr von Aïsha haltet, zum Ausdruck bringen.

Es werden für mehrere Haltungen der Aïsha Soziogramme erstellt und jeweils digital fotografiert.

Singhaltungen

In allen vorigen Übungen können alle Sprech- durch Singhaltungen ergänzt oder ersetzt werden. Dabei wird der jeweilige Satz „gestisch gesungen“. Es können Passagen aus dem Lied oder aber selbst erfundene Texte verwendet werden. Der Ausdruck ist wichtiger als die richtige Tonhöhe, die aber bei „Aïsha“ ziemlich einfach zu treffen ist, wie eine Konzertaufnahme zeigt, bei der das Publikum mitsingt.

Erfahrungsbezogene Reflexion

Rundgespräch mit szenischer Demonstration:

- Kann man äußeren Haltungen die innere Haltung entnehmen?
- Kann man sich verstellen? Wenn ja, wie?

Diskutiert zu Dritt die letzte Frage. Tragt Euer Ergebnis möglichst so vor, dass Ihr ein Zweierstandbild darstellt und die dritte Person erläutert, was gemeint ist.

Sachbezogene Reflexion

„Aïsha“ war 1997/98 ein bekannter Hit. Je nach kulturellem Hintergrund verbanden deutsche, französische und algerische Jugendliche (in Algerien oder in Frankreich) mit dem Titel „Aïsha“ unterschiedlich viel.

- Welche Bedeutungen, die in der szenischen Interpretation nicht zur Sprache gekommen sind, hat der Dichter und Sänger eventuell noch in den Song hineingelegt?
- Und wie haben die Jugendlichen dies „verstanden“?

Aisha Herkunft: algerisch Bedeutung: Das Leben aischa = die Lebende ajsha = die Blume	Leser/innenkommentare im Internet: - Der name kommt aus arabien. Den namen aisha trug die frau mohammeds und die tochter sabbats. - Ach, mein name ist aische und bedeutet auch die lebende und das leben. - Meinem marokkanischen aupair mädchen zu folge bedeutet der name: perle des orientes. einem buch nach: sonne des lebens.
i-ee-sha weiblich: „sie lebt“ Herkunft: Swahili	Aischa war angeblich die Lieblingsfrau des Propheten Mohammed und Tochter des ersten Kalifen. In „Buchārī“ heißt es: „Aischa berichtete, dass der Prophet sie heiratete, als sie sechs Jahre alt war, und die Ehe vollzog, als sie neun Jahre alt war; danach blieb sie neun Jahre bei ihm (das heißt bis zu seinem Tode).“ Daher werden immer wieder Vorwürfe gegen den Propheten laut, mit dem „Vollzug der Ehe“ Kinderschändung verübt zu haben. (So etwa der Vorwurf des 2004 ermordeten niederländischen Filmemachers Theo van Gogh.)
Für die Sunniten gehört sie zu den wichtigsten Persönlichkeiten des Islam. Für sie ist Aischa ein Vorbild an Frömmigkeit, eine Übermittlerin der <i>Hadithen</i> (Aussprüche und beispielhafte Taten des Propheten) und eine Autorität in der Auslegung des Korans. Sie wird – wie auch die anderen Frauen Mohammeds – als <i>Umm al Mu'minin</i> („Mutter der Gläubigen“) bezeichnet.	Von den Schiiten dagegen wird sie aufgrund ihrer Intrigen gegen Ali und gegen Mohammeds Tochter Fatima als eifersüchtig und boshaft verachtet. Sie bezeichnen Aischa als eine Feindin Gottes, von der es sich zu distanzieren gelte und gegen die in aller Öffentlichkeit rituelle Verfluchungen ausgesprochen werden (<i>baraa</i>).

Je nach kulturellem Mix einer Schulklasse werden bereits bei der szenischen Interpretation kulturell unterschiedliche Haltungen von Jungen und Mädchen zur Sprache kommen. Da der Sänger Khaled einer der bekanntesten Interpreten des algerischem Raï gewesen ist - obgleich der vorliegenden Titel nur noch wenig mit dem originalen Raï Khaleds zu tun hat -, spielt beim „einheimischen“ Publikum in Frankreich und Algerien auch noch die emanzipatorische und „anti-islamistische“ Geschichte des Raï eine Rolle. Hierzu einige Textpassage aus dem Buch „Die Musik des Raï“ von Frank Tenaille:

„Ein gewisser Hadj Brahim Khaled, Jahrgang 1960, brachte 1974 eine Single heraus, die auf einem Zweispurgerät von Grundig aufgenommen worden war und den Sänger schlagartig berühmt machte. ... auf der B-Seite war ein Lied mit den Zeilen ‚Das Mädchen geht hinauf in den Wald, unter ihrem Rock sieht man ihre Schenkel...Ich liebe die Liebe, und die Körper der Mädchen machen mich verrückt, vor allem ihre Hintern!‘

... Der Unmut der Jugend in Algerien wuchs täglich, weil das Zusammensein der Geschlechter nicht geduldet wurde und es keine Orte gab, wo man sich hätte treffen können. Zum besten Ausdruck für die vorherrschende Hoffnungslosigkeit und das Bewusstsein,

dass die Zukunftsperspektiven, der Weg zum Glück, verbaut waren, wurde das Rai-Ethos.

... Der veränderte Markt war ein Spiegelbild des Rai-Künstlers; auch diesen lockte der schnelle und ungehinderte Zugriff auf die Privilegien des Erfolgs: Auto (nach Möglichkeit BMW), Anzug (Karowollstoff), Siegelring, eine Flasche Rotwein, Whisky oder Pastis für die Frauen“ (Tenaille 2003, 52-55).

Kommentar zu den Methoden

WarumUp und Sprechhaltungsübungen

Grundsätzlich sind WarumUp's in der szenischen Interpretation nicht beliebige Körper-Aufwärmübungen, sondern inhaltliche Vorübungen zum Thema. Die Vorgaben zu den Gehübungen entsprechen dem Haltungs-Repertoire von „Aïsha“. Die Übung im Kreis zu Sprechhaltungen verwendet Kernsätze aus dem Song. Es zeigt sich bereits hier, dass diese Sätze bedeutungsambivalent sind und der Tonfall der Sprache Bedeutungsträger ist.

In Kleingruppen vorbereitete Standbildarbeit

Werden Standbilder nicht im Plenum vor aller Augen modelliert, sondern in Kleingruppen vorbereitet, dann kann die spätere Präsentation der Bilder zügig und „choreografisch“ vonstatten gehen. Dennoch sollte bei der Präsentation eines Standbildes das Bild nochmals vor aller Augen modelliert werden. Die darstellenden Figuren bleiben passiv, aktiv ist lediglich der Modellierer.

Erweiterte Haltungs-Arbeit und Soziogramm

Die Weiterentwicklung der Arbeit an Haltungen zu Musik vollzieht sich auf methodischer und inhaltlicher Ebene. *Methodisch* werden weitere Kombinationen von Bildern sowie das Soziogramm eingeführt. *Inhaltlich* wird durch eine theoretisch erarbeitete Liste von Haltungsmöglichkeiten der Spielvariantenreichtum vermehrt sowie im Soziogramm den Schülern die Möglichkeit gegeben, Aïsha als Mädchen und Frau zu unterstützen oder zu kommentieren.

Mädchen und Jungens im szenischen Spiel

Grundsätzlich können *alle* Rollen von Mädchen und Jungens gespielt werden. Eine kleine Befragung, die ich vor einigen Jahren durchgeführt habe, hat gezeigt, dass Mädchen und Jungens in gleicher Weise engagiert, qualifiziert und mutig szenisch spielen. Bei Themen wie dem vorliegenden, wo es um geschlechtstypische Haltungen geht, kann eine gezielte Rollenzuweisung sinnvoll sein, wenn diese thematisiert wird. So kann auch ein Junge Aïsha spielen oder ein Mädchen den Jungen. Zusätzlich können, beispielsweise beim Soziogramm, mehrere Mädchen(figuren) gleichzeitig „auftreten“.

Szenische Interpretation eines türkischen Liedes – Eine Entführung aus dem Serail (2016)³³

Dies Spielkonzept ist entstanden: (1) Nachdem das an der Staatsoper Berlin praktizierte Spielkonzept zu Mozarts „Entführung“ über fünf Jahre lang innerhalb des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater unter dem Aspekt „Orientalismus“ und „wie geht man heute mit dieser Story politisch korrekt um?“ erfolglos diskutiert worden ist. 2019 ist die Publikation als Band 14 der vorliegenden Schriftenreihe noch immer nicht abzusehen. Das vorliegende Spielkonzept war eine Art Protest gegenüber allzu vieler politischer Korrektheit. (2) Der Komponist Fazıl Say ist 2012 von einem Istanbuler Gericht wegen Gotteslästerung verurteilt worden, wobei jeder wusste, dass hier eigentlich ein Kritiker von Erdoğan abgestraft werden sollte. Ein breite Welle der Solidarität ging durch die Bundesrepublik, und hierzu sollte auch die szenische Interpretation von Say's Violinkonzert dienen. Dass Say in diesem Konzert ein türkisches Lied zitiert, sollte klar machen, dass er nicht ein Vaterlandsverräter sondern ein Kritiker der herrschenden Politik ist. (3) Aus Interesse am Lied „Üsküdar“ habe ich selbst die Flucht im Boot, von dem das Lied handelt, ein paar Mal konkret nachvollzogen und bin 2012 mit dem Schiff vom Anlieger neben dem neuen Sultanspalast zum Anlieger in Üsküdar gefahren. Diesen Vorgang habe ich als Einfühlung in das Lied verstanden, auch wenn es dabei nicht geregnet hat. (4) Das in der ersten Szene verwendete Lied „Dere Geliyor dere“ hat eigentlich nichts mit „Üsküdar“ zu tun. Beide Lieder stellen zwei Extreme türkischer Kultur dar. „Üsküdar“ ist eher „modern“ und stammt musikalisch gesehen vom Balkan. „Dere geliyor“ ist mit seinem verworren unverständlichen Text eher anatolisch, musikalisch aber trotz scheinbarer Einfachheit trickreich, enthält „Vierteltöne“ und einen schrägen Rhythmus. Das Lied hat Irmgard Merkt bei ihren Feldforschungen im Ruhrgebiet „entdeckt“³⁴, ich habe es erstmals 1985 mit dem Ersten improvisierenden Streichorchester in Hamburg gespielt und dabei beobachtet, dass türkisch stämmige Zuhörer/innen spontan mit klatschten. Dies Ereignis ist mir später öfter begegnet, am eindrucksvollsten 2010 in 3. und 4. Schulklassen an zwei türkischen Schulen, sowohl in der Stadt (Istanbul) als auch auf dem Land (Kapukargın). Das Lied ist so bekannt, dass man es als Teil des kollektiven Unterbewusstseins der Türkei bezeichnen kann. Es versteht sich von selbst, dass es gerade in Deutschland stets mit einer türkischen Hochzeit verknüpft wird.

Dies Spielkonzept hat nichts mit der Oper von Mozart gemein - außer der Tatsache, dass hier auch die Entführung einer adligen Dame stattfindet. Im Zentrum steht das in der Türkei und auf dem Balkan bekannte Lied „Üsküdar“, das auch „Kâtibim“ (= der Schreiber) heißt. Üsküdar ist ein Stadtteil Istanbuls auf der asiatischen Seite, direkt gegenüber dem Sultans-Palast Dolmabahçe. Der Text des Liedes knüpft an eine Geschichte an, derzufolge eine adlige Dame mit ihrem Schreiber durchgebrannt ist. Dabei schlüpfte sie - bei Regen - unter den Mantel des Schreibers.

Die szenische Interpretation des Liedes ist eine Möglichkeit, mit Schüler/innen das heikle Thema Zwangsheirat im Schutze einer exotischen Geschichte zu behandeln. Dabei soll einerseits eine Zwangsverheiratung, aber eben auch eine geglückte Befreiung von diesen Zwängen gespielt werden. Es soll zwei Spielszenen geben.

Szene 1: die Hochzeit mit einem Tanz, während dessen der Schreiber, der zu den Hochzeitsgästen gehört, die Braut entführt. Szene 2: die Bootsfahrt vom Sultans-Palast aus über den Bosporus in Richtung Üsküdar, die Verfolgung durch die Palastwachen und letztendlich das Entkommen bei strömendem Regen.

³³ Der folgende Text geht über die publizierte Form hinaus, so auch der Titel „Eine Entführung aus dem Serail“.

³⁴ Zu hören unter <https://www.youtube.com/watch?v=zJNiyIwF3Rk>



Der europäische Teil Istanbuls von Üsküdar aus gesehen (ca. 1900): links auf dem Hügel der alte Sultanspalast mit Hagia Sofia, ganz rechts der neue Sultanspalast Dolmabahçe am Bosphorus-Ufer, vorne ein Anleger in Üsküdar auf der asiatischen Bosphorus-Seite

Vorbereitung (WarmUp und Basiserfahrung)

Das Playback des Liedes „dere geliyor dere“ wird gespielt (HB 1: dere geliyor). Die Schüler/innen bewegen sich im Kreis und treten gehend auf 1-2-3-4 hörbar auf. Nach einem ersten Durchgang werden die Schwierigkeiten, die sich bei dieser Übung ergeben, besprochen. Die Schüler/innen merken, dass man Schwierigkeiten hat, den linken Fuß immer auf die „1“ zu setzen.

Da das Lied im Aksak-Rhythmus nach dem Pattern 1+ 2+ 3+ 4++ (also 9/8 mit 2-2-2-3 Achteln) steht, muss nach dem vierten Auftreten des Fußes ein kurzes Zögern (von der Dauer eines halben Schritts, also einer Achtel) eingelegt werden. Dazu gibt es viele choreographische Möglichkeiten, zum Beispiel ein Klatschen mit der Hand auf den Oberschenkel oder ein Hinken mit dem rechten Fuß („Hinketanz“). Die Schüler/innen können verschiedene „Choreographien“ vorschlagen und einüben.

In der Türkei wird zu diesem Aksak-Rhythmus stets folgendermaßen geklatscht (HB 2: eine 5. Klasse aus Istanbul):



Das folgende Liederblatt aus dem TRT-Archiv reproduziert die von Atatürk angeordnete (und anfangs von Bartók und Hindemith betreute) „offizielle“ Sammlung türkischer Musik. Hier-nach wurde die Musik 1949 „erstellt“, d.h. von M. Sarisözen gesammelt und transkribiert, und 1973 „überprüft“.

TRT MÜZİK DAİRESİ YAYINLARI
THM REPERTUAR SIRA No. 534
İNCELEME TARİHİ : 22.11.1973
YÖRESİ
LÜLEBURGAZ
KİMDEN ALINDIĞI
TÜRKAN EBCİOĞLU
SÜRE

Die „offizielle Version“ aus dem
TRT-Archiv!

DERLEYEN
M. SARISÖZEN

DERLEME TARİHİ
6.7.1949

DERE GELİYOR DERE

NOTAYA ALAN
M. SARISÖZEN

1. DE RE GE Lİ YOR DE RE YE LE LEL YA LE LEL KU MU NU SE RE SE RE
2. BEN AR MU DU DİŞ LE DİM YE LE LEL YA LE LEL SA PI Nİ GÜ MÜŞ LE DİM
3. AR MUT DAL DA BİR İ Kİ YE LE LEL YA LE LEL SA YIN BA KIN O Nİ Kİ

YA LE LEL LİM AL DE RE GÖ TÜR BE Nİ YE LE LEL YA LE LEL
YA LE LEL LİM BEN YA Rİ MİN İŞ Mİ Nİ YE LE LEL YA LE LEL
YA LE LEL LİM O Nİ Kİ NİN İ ÇİN DE YE LE LEL YA LE LEL

YA RİN OL DU ĞU YE RE YA LE LEL LİM A MA NİN A MA NA MAN
MENDİ Lİ ME İŞ LE DİM YA LE LEL LİM " " " " " "
Bİ RİN Cİ Sİ BE NİM Kİ YA LE LEL LİM " " " " " "

ZE MA NİN ZE MAN ZE MAN Bİ ZİM DÜ ĞÜN NE ZA MAN YA LE LEL LİM
" " " " " " " " " " " " " " " "

N. Uysal

Eine sangbare Übersetzung des Textes (von Karl Adamek 1989) ist:

Frühling komm, der Bach steigt an - yalelel yaleleli
Steigt über die Ufer dann - yaleleli
Nimm mich fort und trag mich hin - yalelel yaleleli
Wo ich beim Geliebten bin - yaleleli
Amanın aman aman
Zamanın zaman zaman
Wann ist unsere Hochzeit wann
Yaleleli

Das melodisch sehr einfache Lied ist in der Türkei und in Deutschland sehr beliebt. Ich habe es bei über zwölf ganz unterschiedlichen Anlässen vor allen Generationen gespielt und konnte feststellen, dass es von jedermann sofort mitgesungen werden konnte. Der Text ist auf typisch türkische Art voller Andeutungen: irgendwie geht es darum, dass ein Mädchen sich nach einem Geliebten sehnt, den sie nicht erreichen kann. Fast schon archetypisch bringt der fließende Bach die Sehnsucht zum Ausdruck. Das b² wird heute ungefähr in der Mitte zwischen b und h gespielt und gesungen:

beispielsweise auf <http://www.youtube.com/watch?v=nhHXEeoCfHA> (5.2.2019).

Rollenverteilung und Einfühlung

Die Rollen (siehe auch Anhang):

1. Sultan Abdülhamid II
2. Beci Maan, des Sultans junge Frau
3. Ayse, Nichte des Sultans - mehrfach besetzt
4. Hasan der Reiche, Vater von Yusuf
5. Emine, Hasans Gattin
6. Yusuf, Verlobter Ayses
7. Mehmet, der Schreiber, Ayses Hauslehrer - mehrfach besetzt
8. Freundinnen Ayses (Hülya, Leyla, Necla, Sema, Sibel...)
9. Freunde Yusufs (Arcan, Erkan, Osman, Akin...)
10. Musikerinnen
11. Wachpersonal
12. Mustafa, Freund von Mehmet und Bootsmann

Rolleneinfühlung: Rollenkarten verteilen, alle gehen durch den Raum den Rollenkartentext in Ich-Form laut lesend, SL (= Spielleiter/in) gibt Sprechhaltungen, Gehhaltungen etc. vor. - Die Schüler/innen entwickeln individuelle Geh- und Sprechhaltungen, erfinden ein kurzes „Motto“. - Die Schüler/innen begegnen sich (in der Rolle), begrüßen sich, reden mit dem Rollenkartentext miteinander.

Rollenvorstellung: Schüler/innen mit derselben Rollenkarte finden sich zu Gruppen und sprechen einen Rollenauftritt ab. Die Rollen stellen sich der Reihe nach kurz vor. SL kann befragen, kommentieren, Hilfs-Ich spielen etc.

Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, die zunächst getrennt voneinander arbeiten.

Szene 1. Der Hochzeitstanz

Beteiligt sind ein Paar Ayse/Mehmet, ansonsten alle außer Wachen und Mustafa (Bootsmann) und die übrigen Paare Ayse/Mehmet.

Aufgabe: Improvisiert eine Szene, bei der der beliebte Hochzeitstanz „dere geliyor dere“ getanzt wird und Ahmet die Ayse „entführt“.

Zum Beispiel: Paare wechseln sich beim Tanzen in der Mitte des Festsaals ab, die Musikerinnen und einige Freunde bzw. Freundinnen stehen im Kreis herum und klatschen den Rhythmus. Die Brautleute tanzen, dann Paare in unterschiedlichen Besetzungen. Die Gäste sind schon etwas betrunken. Yusuf und seine Freunde werden von Ayses Freundinnen abgelenkt, als Ahmet und Ayse miteinander tanzen und dabei unbemerkt (bzw. von Freundinnen gut geschützt) sich zur Tür hinaus „verabschieden“. Bis das Fehlen der Braut bemerkt wird, vergeht einige Zeit. Dann aber wird die Musik abgebrochen und es entsteht ein heilloser Durcheinander.

Die Szene hat die Dauer des Musikstücks (*dere geliyor*, 2:32 min:sec). Musikerinnen spielen Tambourin; Gäste klatschen den Rhythmus und singen Textpassagen wie „amanın aman aman“ mit.

Szene 2. Die Flucht

Beteiligt: alle Ayse/Mehmet's außer den in Szene 1 beteiligte, Mustafa (Bootsmann), Wachen

Gruppenarbeit und zu Standbild-Folge

Hört Euch das Musikstück (Fazıl Say's *Violinkonzert*, 3. Satz „Üsküdar“). Das Musikstück hat folgende Abschnitte:

0:00 sehr ruhig, Liedmelodie
1:26 Unruhe kommt auf
2:42 Hektik
3:14 Hektik löst sich auf
3:23 ruhig, Anklänge an das Lied

Modelliert Standbilder für jeden dieser Abschnitte:

0:00 Ahmet und Aisha sind zunächst unbemerkt aus dem Sultans-Palast geflohen und befinden sich überglücklich am Ufer des Bosphorus. Sie besteigen das Boot eines ihnen bekannten Bootsmannes.
1:26 Die Palastwachen erscheinen im Hintergrund. Angst kommt auf.
2:42 Verfolgungsjagd. Starker Regen und Nebel setzen ein. Aisha verschwindet unter dem Mantel von Ahmet.
3:14 Die Wachen verlieren das flüchtige Boot aus den Augen und geben die Verfolgung auf.
3:23 Aisha und Ahmet kommen in Üsküdar an.

Ihr könntet auch bewegte Bilder einbauen, solltet aber nicht spielen, sondern alles aus dem Standbild heraus gestalten. Markiert die Uferlinien des Bosphorus. Überlegt Euch, wie Ihr den Regen und Nebel darstellen könnt.

Vorführung nach dem Musik-Stopp-Standbild-Verfahren:

Die Gruppe führt zunächst ihre Szene vor. Bei einem zweiten Durchgang können die Zuschauer/innen „Stopp!“ rufen, die Musik wird angehalten und der/die Stopp-Rufer/in modelliert das Standbild um. Das Bild kann auch szenisch kommentiert werden. Es können auch Personen der Hochzeitsszene - von Ferne - zum Bild hinzu gestellt werden.

Alternative: Szenisches Spiel nach Regieanweisungen

Szenisches Spiel nach Regieanweisung funktioniert so, dass SL einzelne „Regieanweisungen“ spricht und die durch die Anweisung jeweils betroffenen Schüler/innen das tun, was die Anweisung besagt. Sind sie fertig, so erstarren sie zum Standbild. Erfahrungsgemäß agieren die Schüler/innen nicht stumm, sondern sprechen, rufen oder geben sonst Laute von sich. Nach einem ersten Durchgang mit Schritt-für-Schritt-Anweisung folgt ein zweiter und dritter, bei dem SL sich weitgehend zurück nimmt und die Schüler/innen durchgehend spielen bzw. - wie in der obigen „Standbild-Folge“ - einen eigenständigen Ablauf darstellen.

- (0:00) Ayse und Mehmet treffen am Bootsanleger ein. Sie sind ganz außer Atem.
- Mehmet schaut übers Wasser, wartet darauf, dass sein Freund Mustafa mit dem Boot kommt.
- Ayse entdeckt Mustafa in der Ferne und winkt ihm zu.
- Mustafa legt am Ufer an. Ayse und Mehmet begrüßen Mustafa freudig und steigen ins Boot.
- Es fängt an zu regnen.
- (1:26) In der Ferne hört man die Wachen durch den Garten des Palasts stürmen.
- Ayse und Mehmet umarmen sich, rücken dicht zusammen und haben schrecklich Angst.

- Mehmet packt seinen Regenmantel aus und versteckt Ayse unter dem Mantel.
- Mustafa rudert so schnell er nur kann. Mehmet spricht ihm gut zu.
- (2:42) Die Wachen besteigen ein Boot, das am Palastufer liegt und beginnen mit der Verfolgung.
- Der Regen wird stärker. Mustafa rudert mit letzter Kraft.
- Die Wachen drohen mit Fäusten und schreien wild durcheinander.
- Der Regen ist so stark, dass sich nun auch Nebel bildet. Die Wachen verlieren das Boot von Mustafa aus den Augen.
- (3:14) Wild in der Luft herumfuchtelnd und schreiend bewegen sie sich im Kreis und können das Boot von Mustafa nicht mehr finden.
- Mustafa merkt, dass die Wachen die Verfolgung aufgegeben haben und rudert langsamer.
- (3:23) Der Regen lässt nach und Ayse kommt unter dem Mantel von Mehmet hervor. Sie umarmt Mehmet.
- Mustafa ist am Strand von Üsküdar angekommen.
- Das Lied „Üsküdar - Kâtibim“ erklingt, Ayse, Mehmet und Mustafa tanzen.
- Am anderen Ufer des Bosphorus kehren die Wachen unverrichteter Dinge zurück. Von Ferne hören sie durch den Nebel hindurch das Lied „Üsküdar“.



So ungefähr dürfte der Landesteg in Üsküdar ausgesehen haben!

Soziogramm (szenische Reflexion)

Situation: Die Wachen kommen zurück in den Palast und berichten, dass sie aufgrund von Nebel die Flüchtigen nicht verfolgen konnten.

Sultan Abdülhamid II stellt sich in die Mitte des Raums und nimmt eine Haltung ein, die seiner Situation angemessen ist. SL ruft nacheinander Personen auf, die sich zum Sultan und den bereits im Bild stehenden Personen in Beziehung setzen und durch ihre Haltung das Geschehen kommentieren sollen. Parameter sind: die Körperhaltung selbst, vor allem auch die Blickrichtung der Augen und die Gestik der Hände, dann aber auch die Entfernung zum Sultan und den anderen Personen.

Wenn das Soziogramm steht, kann SL (gegebenenfalls unter Hinzuziehung von zu schauenden Schüler/innen) einzelne Spieler/innen befragen, die einzelnen Personen um-modellieren etc.

In einer Ecke des Raumes kann ein Bild gebaut werden, das die Situation am Üsküdar-Ufer des Bosphorus darstellt. Anschließend können die beiden Standbilder auf den beiden Ufern des Bosphorus miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Liedeinstudierung (musikalische Reflexion)

Liedeinstudierung „Üsküdar“

Der Text des Liedes ist, wie es bei (türkischen) Volksliedern üblich ist, keineswegs sehr eindeutig. In jedem Fall ist aber deutlich erkennbar, dass eine Dame mit einem Schreiber flieht, dass dies gegen die üblichen Konventionen geschieht, dass es regnet und dass die Dame sich unter dem Mantel des Schreibers versteckte. Bei dieser Geschichte soll es sich tatsächlich um eine „Skandalstory“ aus dem 19. Jahrhundert handeln, derzufolge eine adlige Dame mit einem Schreiber (Kâtib) untergetaucht ist. Die Entstehung des Liedes wird auf die Regierungszeit Sultan Abdülhamid I (Vater „unseres“ Sultan Abdülhamid II) zurückdatiert. Es kann sein, dass die Kâtibim-Text-Version einer bereits bekannten Melodie - es gibt sogar die Theorie, dass diese aus Schottland stammte und von einem in Üsküdar stationierten englischen Regiment importiert worden sei - nachträglich unterlegt worden ist. Das Original hat noch viele Strophen, in denen von gestärkten weißen Kragen, von weißen Taschentüchern, von Lokum (osmanische Süßigkeit) usw. die Rede ist. Die vorliegende deutsche Übersetzung stammt von Karl Adamek und ist dem zweisprachigen Liederbuch „rüzgargülü - Windrose“ (Münster 1989) entnommen.

The image shows a musical score for the song "Üsküdar". It consists of four staves of music, each with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. The chords are marked above the notes: Am, Dm, E, and Am. The lyrics are written below the notes. The first staff has two lines of lyrics. The second staff has two lines of lyrics. The third staff has two lines of lyrics. The fourth staff has two lines of lyrics. The lyrics are in German and tell a story of a woman fleeing with a scribe.

Re - gen fiel auf mei - nem wei - ten We - ge nach Üs - kü - dar. Du und mein und ich und Dein und
 Mei - nem Schrei - ber tropf - te wei - ches Was - ser aus sei - nem Haar.

was geht's an - dre an. Heu - te mor - gen im - mer mit dem Re - gen im - mer dann und wann.

Gab mir sei - nen lan - gen Man - tel, stau - big und vol - ler Schlamm, Du und mein und ich und Dein und
 Als er aus dem Schlaf er - wach - te, da lach - te er mich an.

was geht's an - dre an. Heu - te mor - gen im - mer mit dem Re - gen im - mer dann und wann.

Regen fiel auf meinem weiten Weg nach Üsküdar
 Meinem Schreiber tropfte weiches Wasser aus seinem Haar

Gab mir seinen engen Mantel, staubig und voller Schlamm
Als er aus dem Schlaf erwachte, da lachte er mich an

Und ich suchte meinen Schreiber, suchte ihn da und hier
Sah den Mond durch Regenwolken und fand ihn neben mir.

Refrain: Du und mein und ich und dein und was geht's andere an
Heute, morgen, immer mit dem Regen, immer dann und wann.

Hören des Ausschnitts aus Fazıl Say's Violinkonzert

Wo ist das Lied zu erkennen? In welcher Weise wird es gespielt? Welchen Ausdruck erhält das Lied dadurch? Ist die szenische Interpretation dieser Musik, wie wir sie vorgenommen haben, passend? Gibt es andere Möglichkeiten, diese Musik zu interpretieren?

Fazıl Say nennt sein Violinkonzert „1001 Nach im Harem“ und schreibt im Vorwort:

Mein Violinkonzert besteht aus vier Sätzen, die ihre Anregung lose aus Scherazades Erzählungen aus den Märchen von tausendundeiner Nacht beziehen. Der erste Satz spielt sich im Innern des Harems ab. Vorgestellt werden verschiedene Harem-Frauen in ihrer je unterschiedlichen Persönlichkeit. Der zweite Satz ist ein einziges Tanzvergnügen - sozusagen eine Party-Nacht mit unterschiedlichen Arten von Tanzmusik. Der dritte Satz spielt am darauf folgenden Morgen und besteht zu einem wesentlichen Teil aus Variationen über ein berühmtes türkisches Lied...

Der orientalischen Klangwelt entsprechend ist die Orchesterbesetzung mit mehreren türkischen Schlaginstrumenten bestückt. Doch es ist die Solovioline, welche die Geschichte erzählt und solcherart durch das ganze Werk führt.



Fazıl Say mit Patricia Kopatchinskaja, der das Violinkonzert gewidmet ist

ANHANG

Rollenkarten

Zeitpunkt 1890, der Sultan Abdülhamid II ist 14 Jahre im Amt, das Osmanische Reich verliert die Kontrolle über alle europäischen Besitzungen und ist auch ansonsten sehr geschwächt. Der Sultan residiert im neuen Palast *Dolmabahçe*, der direkt am Bosphorus-Ufer liegt. Der 1856 als Zeichen der „Europäisierung“ des Osmanischen Hofes gebaute Palast hat eine Länge von 600 Meter, hat eine Fläche von 45.000 m², 46 Säle, 285 Zimmer, sechs Hamam und 68 Baderäume. Gebaut wurde er von Abdülhamid I, dem Vater des jetzt herrschenden Sultans.



Der Dolmabahçe-Palast im Jahr 2010. Ein Teil des Palasts ist Touristen zugänglich, ein anderer Teil ist Residenz von Erdoğan (Foto: Stroh)



Sultan Abdülhamid II.

Du bist der Sultan des Osmanischen Reiches, 48 Jahre alt und lebst im neuen Sultans-Palast, den Dein Vater bauen ließ, direkt am Ufer des Bosphorus. Vom Fenster aus kannst Du Asien sehen, wo der Stadtteil Üsküdar liegt. Politisch hast Du große Sorgen um Dein großes Reich, aber heute ist ein freudiger Tag: Du feierst die Hochzeit Deiner Nichte Ayse. Sie wird eine gute Partie machen, da der Sohn des reichsten Kaufmanns Istanbuls („Hasan der Reiche“) Ayse heiraten wird. Dadurch erhoffst Du Dir eine Aufbesserung Deiner Staatskasse, die zur Zeit leer ist, weil Du die junge, aber verschwenderisch Baronin Beci Maan geheiratet hast.



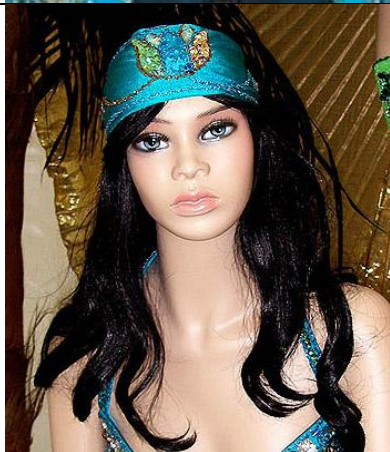
Gattin des Sultans

Du bist Beci Maan, 18 Jahre alt, und erst seit Kurzem mit dem Sultan verheiratet. Das Leben im Sultans-Palast gefällt Dir sehr. Du kleidest dich auf moderne europäische Art. Es ist nie langweilig, auch wenn Dein Ehemann ja 30 Jahre älter als Du ist und sich viele Sorgen um das Osmanische Reich macht. Heute soll wieder eine der berühmten Festlichkeiten inszeniert werden: die Hochzeit von Ayse, die Du gut kennst, weil sie fast so alt wie Du ist. Ayse wird eine gute Partie mit Yusuf machen, dessen Vater in Istanbul „Hasan der Reiche“ genannt wird.



Hasan der Reiche

Du bist einer der wohlhabendsten Männer von Istanbul, Besitzer eines Handelsunternehmens mit guten Beziehungen nach ganz Europa. Der Sultan hat schon öfter Geld bei dir geliehen und ist daher von dir abhängig. Dein Sohn wird nun die Nichte des Sultans heiraten und die Beziehungen zwischen deiner Firma und dem Herrscherhaus weiterhin verbessern. Du wirst dadurch in die adligen Kreise am Hof aufsteigen, was deiner Karriere sicherlich nicht schaden wird.



Ayse, Nichte des Sultans

Du bist Asye, 16 Jahre alt und lebst zusammen mit Deinen Vettern und Basen am Hof des Sultans. Du hast den Studenten Mehmet als Privatlehrer, der dir Lesen und Schreiben beibringen soll. Vor zwei Wochen hast Du erfahren, dass Du Yusuf, den Sohn des reichen Hasan heiraten sollst. Seither überlegst du zusammen mit Mehmet, wie ihr beide auf dem Hochzeitsfest, wenn alle etwas betrunken sind, abhauen könnt. Euer Plan ist, mit einem Boot, das Mehmet mieten wird, über den Bosphorus hinüber nach Üsküdar zu Freunden von Mehmet zu fliehen. Du bist ganz schön aufgeregt.



Mehmet, der Schreiber

Du bist der Student Mehmet, 20 Jahre alt, und verdienst die im Hause des Sultans Geld durch Privatunterricht. Seit dir deine Schülerin Ayse erzählt hat, dass sie mit Yusuf, dem Sohn des reichen Hasan verheiratet werden soll und das ganz und gar nicht will, ist deine Liebe zu Ayse entbrannt. Du hast schon alles für eine Entführung organisiert: wenn beim Hochzeitstanz alle betrunken sind, wirst du mit Ayse tanzen, mit ihr den Palast verlassen und mit einem Boot, das deinem Freund Mustafa gehört, über den Bosphorus hinüber nach Üsküdar fliehen.



Yusuf, der Sohn des reichen Hasan

Du bist Yusuf, 19 Jahre alt, ein sehr gut aussehender junger Mann, der immer etwas Geld in der Tasche hat, weil dein Vater einer der reichsten Kaufleute Istanbuls ist. Dein Vater hat mit dem Sultan arrangiert, dass du des Sultans hübsche Nichte Ayse heiraten wirst. Du weißt noch nicht, ob du mit Ayse mal klar kommst. aber das macht nichts, denn du hast eine ganze Menge Freundinnen und Verehrerinnen. Jedenfalls wird die Heirat dir das Tor hinein in die adligen Kreise und in den Harem des Sultans öffnen und das kann sicherlich nichts schaden.



Freundin von Ayse

Du bist lebst am Hof des Sultans als Freundin und Gespielin von Ayse, der Nichte des Sultans. Obgleich es keinen offiziellen Harem mehr gibt, umgibt sich der Sultan bei Festen doch immer noch gerne mit attraktiven Mädchen, die tanzen und singen können. Ansonsten hast Du die Aufgabe, die adligen Mädchen des Hofes zu unterhalten und mit ihnen zu spielen. Du magst Ayse sehr, weil sie anders als die anderen Mädchen am Hof ist. Sie ist nicht hochnäsig und immer sehr freundlich. Nun soll sie mit einem reichen Bürgersohn aus der Stadt verheiratet werden. Sie ist aber noch viel zu jung und will noch nicht Ehefrau, Geliebte und Mutter werden. Daher haben wir Freundinnen und Ayse uns schon überlegt, wie wir beim Hochzeitsfest Ayse entführen könnten... Der Schreiber Mehmet ist dabei unser Verbündeter.

Mutter werden. Daher haben wir Freundinnen und Ayse uns schon überlegt, wie wir beim Hochzeitsfest Ayse entführen könnten... Der Schreiber Mehmet ist dabei unser Verbündeter.



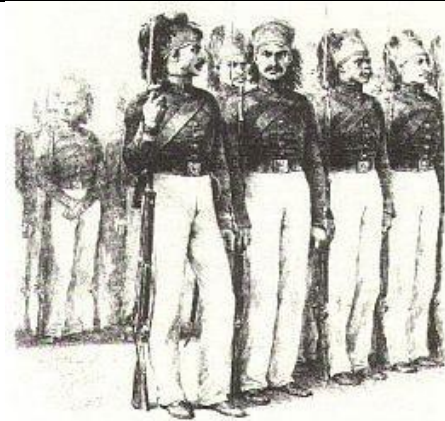
Freund von Yusuf

Du gehörst zur engsten Clique von Yusuf. Yusuf ist ein toller Typ, der immer etwas Geld in der Tasche hat und mit dem man sehr gut durch die Kneipen Istanbuls streifen kann. Nun jedoch gibt es eine besondere Party: Yusuf soll mit der Nichte des Sultans verheiratet werden und dafür richtet der Sultan ein Fest aus, zu dem auch wir als engste Freunde Yusufs eingeladen sind. Nun bist du natürlich scharf auf die Mädchen, die am Hof des Sultans Dienst tun und bei solchen Festen tanzen und singen. Und du hast auch gehört, dass der Sultan es mit dem Alkoholverbot für Muslime „auf europäische Art“ nicht so genau nimmt. Vielleicht ergibt sich ja etwas, was über deine üblichen Kneipenbesuche hinaus geht!



Emine, Gattin von Hasan dem Reichen

Du bist eine der Hauptpersonen bei der Hochzeit Deines Sohnes Yusuf. Du freust dich, dass es deinem Mann gelungen ist, eine Heirat zwischen der Nichte des Sultans und Yusuf zu arrangieren. Du weißt genau, welche Rolle dabei Geld gespielt hat, denn der Sultan ist pleite und Hasan ist einer der reichsten Kaufleute von Istanbul. Besonders froh bist du, dass Yusuf nun endlich unter die Haube kommt, denn er ist ein ziemlicher Taugenichts, den sein Vater auch viel zu sehr verwöhnt. Ganz wohl ist dir bei der Hochzeit nicht, denn von Liebe oder Zuneigung war bislang nicht die Rede. Und vielleicht wird es dann so sein wie zwischen dir und Hasan...



Wachen am Hof

Du bist ein Wachsoldat am Hof des Sultans. Deine Aufgabe ist aufzupassen, dass niemand unerlaubt das Gelände des Palasts betritt. Ferner wirst Du gerufen, wenn irgendeine Situation eintritt, bei der Gefahr für die Adligen am Hof besteht. Du gehörst zwar nicht zu der Leibwache, aber dennoch weißt du, dass der Sultan sich auf dich voll und ganz verlassen kann. Jede Verfehlung oder Unzuverlässigkeit würde dich sofort um einen Kopf kürzer machen.



Musikerin am Hof des Sultan

Du bist als Musikerin am Hof des Sultans angestellt, weil du hervorragend Bağlama spielen kannst. Im Gegensatz zu den osmanischen Hofmusikern spielst Du türkische Volksmusik, singst Lieder und gibst Tänze vor. Insofern bist du eine Repräsentantin des neuen Stils am Hofe, der neben der blutleeren Kunstmusik auch Musik zulässt, zu der man tanzen und singen kann. Bei der Hochzeit von Ayse wird es daher zunächst überwiegend türkische Tänze geben, zum Teil im Aksak-Rhythmus, der ein ganz besonderes Tanzgefühl erzeugt. Erst zu später Stunden sollen die osmanischen Hofmusiker mit ihren langweiligen Gesängen auftreten dürfen.



Mustafa, Bootsmann

Du bist Mustafa und verdienst deinen Lebensunterhalt damit, mit einem kleinen Boot Menschen über den Bosphorus zu transportieren. Natürlich gibt es auch größere Passagierschiffe, aber im Notfall kannst du schneller zur Stelle sein. Dein früherer Schulfreund Mehmet zum Beispiel, der in Istanbul studiert und beim Hof als Privatlehrer angestellt ist, wird demnächst deine Hilfe dringend benötigen. Er hat vor, bei einem Fest am Hof eine Frau zu entführen. Genauer weißt du zwar nicht, aber es klingt sehr aufregend - und alles ist für dich eine große Herausforderung.

„Lamma bata yatathanna“ szenisch interpretiert (2018)³⁵

Hintergrund

Al-Ándalus ist der arabische Name für die zwischen 711 und 1492 muslimisch beherrschten Teile der Iberischen Halbinsel, die zunächst unter Kalif Al-Walid I. als „Kalifat der Umayyaden“ begründet wurde. Die ursprünglich aus Mekka stammende, arabische

Dynastie der Umayyaden (einem Stamm, dem auch der Religionsgründer Mohammed entstammte) gelang nach dem Untergang ihres Damaskus-Kalifats und der

Vertreibung aus dem Maschrek-Gebiet (umfasst die heutigen Staaten Ägypten, Palästina, Israel, Jordanien, Libanon, Syrien und Irak) die Flucht nach al-Ándalus, wo ein Umayyadenprinz 756 als Ab dar-Rahmān I. das Emirat von Córdoba gründete. Unter der Herrschaft des Kalifen Abd ar-Rahmān III. (Regierungszeit 912-961) entwickelte sich Córdoba neben Konstantinopel und Bagdad zu einem der bedeutendsten kulturellen und wirtschaftlichen Zentren des Mittelmeerraumes und der islamischen Welt. Nachdem das Emirat von Córdoba 926 zum Kalifat von Córdoba ausgerufen wurde, veranlasste der Kalif Ab dar-Rahman III. den Bau einer zeit- und standesgemäßen Residenz, sodass 936 die Gründung der „Medina az-Zahra“ (Stadt der Blume) außerhalb der Stadt auf einem Hügel erfolgte. Dort hielt sich der Kalif während der Sommermonate auf. Gegen Ende der Regierung (um 961) galt Córdoba als volkreichste und wohlhabendste Stadt Europas, und Spanien galt als Heimat des feinen Lebensgenusses sowie wissenschaftlicher und künstlerischer Tätigkeiten. Auch für europäische Reisende bot das Kalifat, das auch als Inbegriff des irdischen Paradieses bezeichnet wurde, viel Unbekanntes: gepflasterte und nachts beleuchtete Straßen, fließendes Wasser in Wohnhäusern, Trinkgefäße aus Kristallglas, teure Gewürze (Zimt, Safran, Koriander, Ingwer, Muskat, Nelken) etc. Mit dem Fall von Córdoba 1236 und der Reconquista 1492 (Eroberung der Agave durch die Katholiken) erlosch nicht nur die muslimische Herrschaft auf der Iberischen Halbinsel sondern auch die Dynastie der Umayyaden.

Der Entstehungszeitraum des Liedes „**Lamma bada yatathanna**“ zwischen dem 9. und 15. Jahrhundert ist nicht eindeutig zu benennen. Das Lied basiert auf einem „Muwaschschah“. Dies ist eine arabisch-andalusische Strophen-Gedichtform, die in al-Ándalus als Lob- oder Liebeslied entstanden ist und seit dem 9. Jahrhundert als überaus verbreitet und populär gilt. Die Muwaschschah-Dichtung kann entweder im Kontext erotischer Liebesdichtung oder als romantische Hinwendung zur Schönheit der Natur gedeutet werden. Hier gibt die arabische Poesie keine eindeutige Interpretation vor. Die reifste poetische Kunst dieser Strophenform mit Refrain hat der im 12. Jahrhundert in Córdoba lebende Dichter *Ibn Quzman* geschaffen. Außerdem wird auch ein arabisch-andalusischer höfischer Tanz als „Muwaschahat“ bezeichnet. Ursprünglich wurde dieser nicht als Solo-, sondern als Gruppentanz aufgeführt und in al-Ándalus an den Höfen von Córdoba und Granada getanzt.

³⁵ Spielkonzept für den Bundeskongress Schulmusik 2018 von Anne Bubinger und Wolfgang Martin Stroh. Alle Materialien (Hörbeispiele, Noten) befinden sich unter <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/IME2018/szene/lamma.html> (5.2.2019). Kurzpublikation 2019 im Kongressbericht.

Das Lied

Lamma bada yatathanna

La - ma ba- da ya-ta-than - na, la

ma ba - da- ya-ta-than - na hub- bi ja - ma - luh fa-tan - na am -

run ma bi - lah-the - tin as - ar na ghus- nun tha na hi-na na-ma la - wa -

di wa ya hi- ra ti wa di wa ya hi- ra- ti man

li ra - him shak - wa ti bil - hub - bi min law a ti il

la ma- leek ul- ja- mal il la - ma- leek ul ja mal bil-

hub - bi min law a ti il- la ma leek ul ja mal la-

Fine

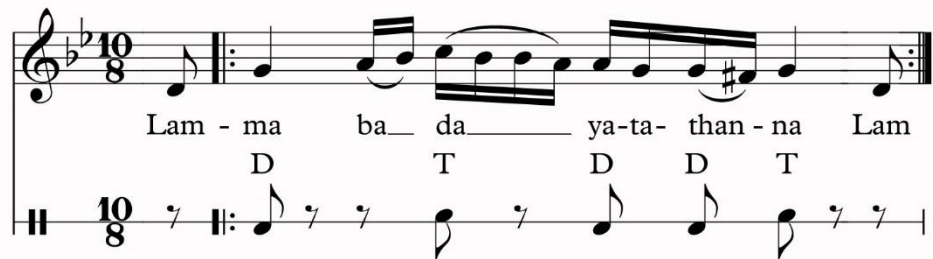
D.C. al fine

Die vorliegende Version des Liedes ist eine Transkription der Einspielung der syrisch-armenischen Sängerin Lena Chamamy (aus der CD „The Collection“ 2010)³⁶. Andere Einspielungen enthalten oft eine andere Reihenfolge der Zeilen und verwenden „aman aman“ unterschiedlich. Der Gestus der ersten Phrase (Takt 2) mit ihrer ungewöhnlichen Aufteilung der Silben auf die Noten wird durchgehend beibehalten. Die Verdoppelung des *b* in dieser Phrase verdankt sich einer besonderen Phrasierungsweise arabischen Gesangs, die man sich im Original anhören sollte. Die Melodie steht in harmonisch-Moll (dem maqam „nahawand“). Der erste Teil (bis zum Wiederholungszeichen) ist eine sehr einleuchtende

³⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=EE8cHyjCNLE>. Lena singt in f-Moll. Dieselbe Einspielung mit englischen/arabischen Untertiteln bei <https://www.youtube.com/watch?v=8zhueJdyVA0>.

Fortspinnung der Eingangsphrase im Sinne einer „entwickelnden Variation“. Erst der zweite Teil betritt melodisches Neuland und verlässt kurzfristig den Gestus der Eingangsphrase. Dies entspricht auch dem Text, der im Grunde aus zwei einfachen Gedanken besteht: (1. Teil) eine Frau übt durch ihre Bewegung einen Zauber aus und (2. Teil) die Wirkung dieses Zaubers ist Qual und Klagen (Übersetzung siehe unten). Damit sind die klassischen Topoi arabischer Dichtung und Liedkunst bis hin in die Zeiten einer Uum Kulthum (1888-1975) angesprochen: die Frau ist schuld daran, dass der Mann Qualen erleiden muss. Erst die libanesische Diva Fairouz macht in den 1970er mit dieser Tradition Schluss, die übrigens in der Türkei als „Arabesk“ bis heute weiter besteht, bei den deutsch-türkischen Gastarbeitern als Döner-Schlager überlebte und aktuell von Erdoğan wieder gefördert wird. Die logische Fortsetzung wird in der Lyrik nicht angesprochen, wohl aber in der gesellschaftlichen Praxis islamischer Gesellschaften. Nur dadurch, dass der durch die Reize der Frau gequälte Mann die Frau erobert (also seinen „natürlichen“ Trieb ablassen kann), sei das Problem lösbar.

Der Rhythmus (der wahda "sama'i thaqil": 3 + 2 + 2 + 3) des Liedes ist nicht sonderlich schwer zu erfassen, da er sich passgenau an den Gestus der Eingangsphrase anschmiegt und das Tempo des Liedes sehr langsam ist:



In einigen Aufnahmen, auch der von *Lena Chaymamyan*, wird das Lied harmonisiert. In diesem Fall wird der Rhythmus in einen „harmonischen Bass-Groove“ mit einem zusätzlichen Achtel verwandelt:



Will man das Lied jedoch etwas „authentischer“ hören, so sollte man einstimmige Versionen benutzen, zum Beispiel die des Abdel Karim-Ensembles, das sich der Authentizität verschrieben hat: <https://www.youtube.com/watch?v=nhBNObh9xbU>. Noch einfacher ist eine alte Aufnahme, die nur eine Oud (arabische Laute) und Darbuka (arabische Trommel) verwendet³⁷. Bei dieser Aufnahme kann man auch D und T (dum und tak) auf der Darbuka gut hören.

Hier eine wörtliche Übersetzung der Lena Chaymamyan-Version³⁸:

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=IeFDVIqBDIc>

³⁸ Übersetzung von Magda Essen

لينا شاميان – لما بدا يئننى لما بدا يئننى لما بدا يئننى حبي جماله فتنا أمر ما بلحظة أسرنا غصن تنى حينما	Lena Chamamy - Lama Bada Yatathana Lama bada yatathana (x2) Hubbi jamaluh fatanna amrun ma bilahthatin asarna ghusnun thana hinama	Als sie sich wiegte , als sie sich wiegte, meine Liebe, uns mit ihrer Schönheit bezauberte... Ein Moment, ein Augenblick, hielt uns gefangen, als sie sich wiegte wie ein Halm
لما بدا يئننى لما بدا يئننى حبي جماله فتنا أمر ما بلحظة أسرنا غصن تنى حينما	Lama bada yatathana (x2) Hubbi jamaluh fatanna amrun ma bilahthatin asarna ghusnun thana hinama	Als sie sich wiegte , als sie sich wiegte, meine Liebe, uns mit ihrer Schönheit bezauberte... Ein Moment, ein Augenblick, hielt uns gefangen, als sie sich wiegte wie ein Halm
وعدي ويا حيرتي وعدي ويا حيرتي من لي رحيم شكوتي في الحب من لوعتي إلا ملك الجمال إلا ملك الجمال إلا ملك الجمال إلا ملك الجمال أمان أمان أمان أمان	wa'di wa ya hirati (x2) man li rahim shakwati filhubbi minlaw'ati illa maleek'ul jamal (x4) [alles nochmals, und dann:] aman aman aman aman	Mein Versprechen ³⁹ und meine Verwirrung (2x) Wer könnte meine Klagen hören, meine Qualen des Liebesfeuers lindern, außer jener Inbegriff der Schönheit (4x) [alles nochmals, und dann:] Oh Gnade/Barmherzigkeit (4x).

Zur szenischen Interpretation

Didaktischer Kommentar

Ein interkulturell orientierter Musikunterricht richtet sich an ALLE Schüler/innen und kann einen Beitrag dazu leisten, diese für ein selbstbewusstes Leben in der multikulturellen Migrationsgesellschaft zu qualifizieren. Ein aktueller Musikunterricht, der gesellschaftliche Fragen aufgreift, braucht das Vertrauen, sich neuen Musikpraxen zu öffnen, diese kennenzulernen und auszuprobieren. Und weil die Thematisierung arabischer Lieder im Musikunterricht (ganz unabhängig von der Heterogenität der Lerngruppe!) außerordentlich wichtig ist, stellt das hier vorliegende Spielkonzept eine Möglichkeit dar, sich arabischer Musik erfahrungsbezogen und auf besondere Weise zu nähern. So können Schüler/innen durch die Beschäftigung mit ihnen unbekannter, fremder oder befremdlicher Musik darin unterstützt werden, ihre eigene musikalische Praxis erweitern und bereichern zu können. Doch wie kann das bei einer Musik geschehen, die uns Musiklehrer/innen häufig selbst so fremd erscheint? Einen möglichen Zugang stellt die szenische Interpretation arabischer Lieder dar. Ihre Methoden ermöglichen es, die kulturelle Bedeutung von Musik am eigenen Leibe musikpraktisch zu erfahren und vor dem eigenen Standpunkt zu reflektieren. Dabei geht es weder um eine formale Analyse, noch ein reflexionsloses Musizieren, sondern um eine Bewusstwerdung der Bedeutung der Musik für die Menschen. Ebenso wie das Spiel stehen daher auch Informationen zum kulturell-gesellschaftlichen Kontext, dem die Musik entstammt, im Zentrum des Konzepts.

Zwei zentrale Fragen, unter denen das Spielkonzept diskutiert werden kann und die sich aus unserer Erfahrung mit dem Material ergeben haben, sollen im Folgenden aufgegriffen werden:

³⁹ im Sinne von Bestimmung/Schicksal

Frage 1: Reproduziert dies Spielkonzept nicht „Klischees“, die es eigentlich aufzulösen gilt? Mit Worten Edward Saids: Wird hier nicht ein Bild vom „Orient“ produziert, das gar nicht der Wirklichkeit entspricht, sondern ein Produkt des okzidental Blicks auf den Orient ist?

Frage 2: Werden hier nicht Mädchen und Jungen, für die einiges zur kulturellen Identität gehört, was im szenischen Spiel de-konstruiert wird, vor den Kopf gestoßen?

Man kann das Gedicht als reines Liebesgesäusel auf hohem künstlerischen Niveau betrachten:

Als sie sich wiegte, als sie sich wiegte, meine Liebe, uns mit ihrer Schönheit bezauberte...
Ein Moment, ein Augenblick, hielt uns gefangen, als sie sich wiegte wie ein Halm
Mein Versprechen und meine Verwirrung. Wer könnte meine Klagen hören,
meine Qualen des Liebesfeuers lindern, außer jener Inbegriff der Schönheit.
Oh Gnade/Barmherzigkeit (4x).

In diesem Fall wird man eine konfliktfreie Musikvorführung mit den Schüler/innen spielen. Das Lied ist dann eines von unzähligen Liebesgedichten, die es zeitgleich im Minnesang und später im arabischen Kulturraum bei Oum Kulthoum oder im urdeutschen Kulturraum im Schlager seit den 1950er Jahren gibt. In diesem Falle beschränkte sich die Interkulturelle Musikerziehung auf den Aspekt „**Kennenlernen** [arabischer Liebespoetik in] fremder Musik“.

Die Interkulturelle Musikerziehung hat aber noch einen anderen Anspruch. Sie will die Schüler/innen auf ein aktives, bewusstes, selbstbestimmtes und solidarisches Leben in der multi-kulturellen Migrationsgesellschaft vorbereiten. Das geht nicht, wenn der Inhalt des Liedes als plakatives Liebesgedicht betrachtet und thematisiert wird. Hier muss man das unterrichtliche Setting so wählen, dass die arabische Kultur, die diesem Lied eingeschrieben ist, auf dem Hintergrund des „Kulturkampfes“, der sich derzeit in Deutschland abspielt, gesehen wird.

Daher gibt unser Setting die Möglichkeit, die Meinung des Mannes, der durch die körperlichen Reize („wie ein Halm sich wiegen“) der Frau „gequält“ wird und damit die Begründung für die Verschleierung der Frau in der Öffentlichkeit, zur Disposition zu stellen. Zugleich jedoch kann auch die Essenz der aktuellen MeToo-Debatte und damit die zugespitzte westliche Variante („Liebesfeuer lindern“) anklingen. Das szenische Spiel und die damit verbundene Reduktion der Handlung zugunsten einer bewusst konflikthaft inszenierten Situation dient in diesem Falle als Projektionsfläche, um aktuelle, gesellschaftliche Fragen und Probleme zu genieren. Um diese **Klischees** und die damit verbundenen Dichotomien zwischen Orient und Okzident **aufzubrechen** und mit den Schüler/innen zu thematisieren, bedarf es einer intensiven Reflexion des Erlebten vor dem eigenen Standpunkt und unter Einbezug des kulturellen Kontextes. Das vorliegenden Spielkonzept ist so angelegt, dass alle denkbaren Arten von aktuell existierenden Klischees zu Tage treten und aufgearbeitet werden können. Letzteres kann im Spielkonzept selbst nicht vorgegeben werden, da es ja die Bedeutungskonstruktionen der Schüler/innen nicht vorgibt. Es bildet eben nur den Rahmen dafür, dass bestimmte Themen auftauchen und diskutiert werden. Es ist die Aufgabe der Spielleitung, die jeweiligen Bedeutungskonstruktionen der Spieler/innen zu erkennen und mittels einer Intervention (= „szenische Reflexion“) so weit zu de-konstruieren, dass sie öffentlich (in der Klasse) diskutiert werden können.

Intention der szenischen Interpretation

Die szenische Interpretation von Liedern der vorliegenden Art ist eine Rekonstruktion des historischen oder kulturellen Hintergrunds, der den Schüler/innen fremd und unbekannt ist. Dabei kann entweder der Liedtext selbst szenisch interpretiert werden (wie es sich beispielsweise beim Raï-Titel „Aïsha“ von Cheb Khaled anbietet) oder aber eine typische Aufführungssituation. Beim vorliegenden Text werden beide Verfahren dadurch miteinander kombiniert, dass die Grundaussage des Textes in eine reale und konflikthafte Aufführungssituation eingebettet wird. Auch wenn also der vorliegende Text nicht Wort für Wort szenisch umgesetzt wird, so doch ein gesellschaftliches Muster, das der Text widerspiegelt.

Rein äußerlich betrachtet wird eine „Konzertaufführung“ des Liedes im Hofgarten des Kalifen Ab dar-Rahman III. von Córdoba (891-961) gespielt. Doch zugleich wird das Geschlechterverhältnis, das auch im Lied latent vorgegeben ist, im Rahmen dieses Konzerts rekonstruiert: der Kalif möchte sich nicht nur ein Lied von den Reizen einer Frau und den dadurch entstehenden Qualen vorsingen lassen, er möchte diese Qualen auch nicht einfach durch lautes Klagen, wie es der Sänger vorschlägt, lindern. Nein, er möchte auf Kalifenart die Reize der Sängerin auch genießen. Wenn es im Lied heißt „Wer könnte meine Klagen hören, meine Qualen des Liebesfeuers lindern, außer jener Inbegriff der Schönheit?“, so weiß der Kalif an diesem Konzertabend auch die Antwort.

Die Schüler/innen sollen sich in der szenischen Rekonstruktion dieser gesellschaftlichen Konstellation mit den in islamischen Gesellschaften vorgegebenen Geschlechterbildern auseinandersetzen. Die jüngste MeToo-Debatte zeigt jedoch, dass sich dieses vorliegende "Kalifen-Problem" heute zumindest bis ins Showbusiness hinein fortgesetzt hat. Dass die Sängerin im vorliegenden Fall durchaus aus "beruflichem Interesse" heraus den Wünschen des Kalifen nachgibt und niemand sagen kann, ob sie dies nicht sogar genießt, ist ein im Rahmen der aktuellen MeToo-Debatte ebenfalls diskutiertes Muster.

Kurzum, die hier zu spielende Szene soll nicht nur die Rekonstruktion von etwas Fremden, sondern auch eine Projektionsfläche für aktuelle Probleme sein, die den Schüler/innen keineswegs fremd sind und die sie im Schutze fremder Rollen indirekt oder direkt artikulieren können.

Ablauf der szenischen Interpretation

(1) WarumUp (Basiserfahrung) mit dem Lied-Rhythmus und dem Einstudieren der ersten Eingangssphrase. (2) Rolleneinführung nach den bewährten Methoden der szenischen Interpretation. (3) Ein szenisches Spiel nach Regieanweisung, das aber abgebrochen wird, gefolgt von (4) einer szenischen Diskussion des weiteren Spielverlaufs. (5) In einer Schlussreflexion werden nicht nur die Fakten vermittelt (s. „Hintergrund“), sondern es sollen vor allem die aus dem szenischen Spiel entstandenen Fragen vor dem Hintergrund des kulturellen Kontextes diskutiert werden. Weiter können dabei verschiedene aktuelle Interpretationen des Lieds miteinander verglichen und das Fortleben 1000 Jahre alter „andalusischer“ Musik in der arabischen Youtube-Welt erlebt werden.

1. Basiserfahrung und Liedeinstudierung

Das WarumUp ist in einer szenischen Interpretation mehr als eine pragmatische Aufwärmübung. Es ist einerseits inhaltlich auf die folgende Szene bezogen und andererseits eine Basiserfahrung. Darunter ist zu verstehen, dass auch die Schüler/innen, die nicht in der Welt der (im vorliegenden Fall) arabischen Musik sozialisiert sind, einen Hauch davon verspüren, was (im vorliegenden Fall) arabisch sozialisierten Menschen selbstverständlich ist. Wir nehmen hierfür als Material das rhythmische Skelett des Liedes, das durch einen „unregelmäßige“ Rhythmus (wahda "sama'i thaqil": 3 + 2 + 2 + 3) gekennzeichnet ist. Solche Rhythmen können nicht mehr nach dem "westlichen" Muster von Vier- oder Dreivierteltakt erlebt werden, selbst in der Variante synkopisierter Sambarhythmen (die immer noch auf ein 4/4-Schema bezogen sind) oder afrikanischer Rhythmen (die auf ein 6/8-Schema bezogen sind).

Wie ein arabisches Publikum mühelos den whada "sama'i thaqil" mitklatscht, kann man dem Video entnehmen, das ein Konzert des irakischen Oud-Spielers Rahim AlHaj in Troy New York State ("Troja") am 24. Mai 2017 zeigt:

<https://www.youtube.com/watch?v=IEr8H8SOtDA>.

Übung 1: den Rhythmus entlang Hörbeispiel 2 klatschen. Das Hörbeispiel wird eingespielt und die Schüler/innen sollen nach einigem Zuhören versuchen, den Rhythmus korrekt mit zu klatschen. Erfahrung: der Rhythmus ist nicht trivial, er hat auch nicht den bei sonstigen Rhythmusübungen tragenden Groove, er ist aber spontan nachvollziehbar, weil er sich sehr eng an den Melodieverlauf anschmiegt.

Übung 2: den Rhythmus auf zwei Klangfarben verteilt (zunächst Body Percussion: *dum* = auf die Brustschlagen, *tak* = Klatschen) ausführen. Dazu kann Hörbeispiel 3-1 gespielt werden, weil dort die Darbuka gut zu hören ist.

Übung 3: Trommeln (Darbuka, Conga, Rahmentrommeln), auf denen ein *dum* und *tak* ausgeführt werden kann, werden hinzugezogen. Jetzt muss auch technisch geübt werden und Fertigkeiten im Trommeln aus anderen Bereichen können "aufbauend" verwendet werden. Das Tempo ist jetzt etwas schneller. Das Videobeispiel 1⁴⁰ zeigt die komplette Spieltechnik: *dum* und *tak* werden (in der Regel) mit der rechten Hand und das stumme Pulsieren mit der linken Hand ausgeführt. Schüler/innen, die kein Instrument bekommen, können mit Body Percussion fortfahren.

Falls Instrumente wie Congas vorhanden sind und deren Handhabung bekannt ist kann der Rhythmus lateinamerikanisch gespielt werden:

10/8 B s s O s B B O s s

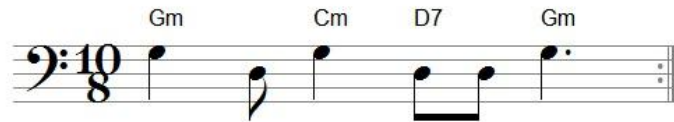
(B = Bassschlag, O = open stroke, s = slap oder einfach unbetonter "tab".)

Übung 4: die Melodie, die bei den bisherigen Playbacks ja stets mitgelaufen ist und die Ausführung des Rhythmus unterstützt hat, soll nun "playback-frei" hinzukommen. Daher führt man zunächst Übung 3 ohne Playback aus und lässt den Text der Eingangsphrase rhythmisch sprechen:

⁴⁰ Zu sehen auf <https://www.youtube.com/watch?v=XtKMUFFCva0>. Dies ist eine Bearbeitung des Youtube-Videos https://www.youtube.com/watch?v=Y9szIMz_RLc.



Übung 5: einige Instrumentalisten (oder die Lehrkraft) spielen die Bassfigur dazu:



Übung 6: Melodieinstrumente können nun die Melodie dazu spielen und/oder die Schüler/innen, die in Übung 4 den Text gesprochen haben, gehen in Gesang über:



2. Rolleneinführung

Die *Rollenkarten* (im ANHANG) werden verteilt. Alle Rollen können mehrfach besetzt werden.

Die *Rolleneinführung* beginnt damit, dass alle Schüler/innen ihren Rollentext in Ich-Form laut lesen und dabei kreuz und quer durch den Raum gehen. Auf ein STOPP der SL (= Spielleiter/in) erstarren alle, auf Zeichen geht's weiter. Die SL gibt zunächst Sprechhaltungen vor, später Gehhaltungen. STOPP-Zeichen kommen hier nach Belieben zum Einsatz. Eine Art von Sprechhaltung kann darin bestehen, dass der Text geflüstert und nur ab und zu ein einzelnes Wort laut gesprochen oder auch geschrien wird. (Das ergibt ein interessantes musikalisches Staccatto.) Jede/r Spieler/in soll schließlich nur noch ein einziges Wort laut rufen. (Dies ist das Schlüsselwort für die Rollenpräsentation.) Es kann auch mit Singhaltungen experimentiert werden: das „Schlüsselwort“ kann gesungen werden; oder stattdessen auch die Phrase „Lamma bada yathatanna“ (immer alles durcheinander). Die Spieler/innen begegnen einander: Sie winken sich zu und begrüßen sich ihrer Rolle entsprechend. Abschließend entstehen aus den Begrüßungen kleine Gespräche. Die Herangehensweise zielt darauf ab, dass die Spieler/innen "frei" sprechen, d.h. nicht mehr ihre Rollenkarte verlesen, und eine rollenspezifische Gesamthaltung entwickelt haben.

Eine *Rollenpräsentation* schließt die Einführung ab. Eine Bühne wird durch ein Seil oder einen Strich auf dem Boden markiert. Jede Rollenfigur (also eine oder mehrere Schüler/innen) betritt nach Aufforderung durch die SL in der gewählten Gehhaltung die Bühne und stellt sich vor, in dem sie zunächst das „Schlüsselwort“ spricht oder alternativ die Phrase „Lamma bada

yathatanna“ auf charakteristische Weise singt. Die SL kann Fragen stellen oder mittels Hilfs-Ich eingreifen, um Rollenspezifika zu verdeutlichen.

Damit die Rollenpräsentation nicht zu langatmig wird, können sich Paare auch jeweils gemeinsam vorstellen.

3. Szenisches Spiel nach Regieanweisungen

Im Hofgarten des Kalifen findet ein Konzert statt, zu dem die gesamte vornehme Gesellschaft Córdoba geladen ist. Solch ein Konzert ist eine gesellschaftliche Veranstaltung mit Essen, Trinken und Gesprächen begleitet von Musik. Je nach Belieben hören die Gäste zu, tanzen dezent oder singen mit; oder aber sie beachten die Musik ganz und gar nicht und gehen nur ihren Gesprächen nach.

Vor dem Spiel wird der Hofgarten eingerichtet: es gibt einen Eingang für die Gäste, eventuell einen Tisch, auf dem Gläser (Pappbecher) und (virtuelle) Getränke stehen, eine Laube, in der die Musiker Platz nehmen, ein weiterer Eingang, durch den der Kalif kommt, einen Stuhl für den Kalifen (die Gäste stehen herum oder sitzen auf einfachen Stühlen) sowie einen Seitenausgang hinaus in den Lustgarten. Die SL richtet zusammen mit einzelnen Spieler/innen den Raum her und begeht ihn anschließend, um festzustellen, ob die Räumlichkeiten allen klar sind.

Die SL spricht Zeile für Zeile der Regieanweisungen. Die jeweils angesprochenen Spieler/innen handeln entsprechend der Anweisungen. Ansonsten bleiben sie als Standbild erstarrt stehen oder führen eine stereotype Bewegung aus (trommeln, Wein einschenken, rhythmisch klatschen, sich murmelnd unterhalten, sich Wein nachschenken usw.). Die SL gibt Omar einen Zettel, auf dem die Gedichtverse stehen, die er später rezitieren muss, und gibt ihm kurz einen entsprechenden Hinweis.

Falls es im WarmUp eine stabile Musikgruppe gegeben hat, können die entsprechenden Schüler/innen nun auch als Musiker/innen fungieren (sofern dies nicht schon bei der Rolleneinführung passiert ist).

- Sukayna betritt als erste den Hofgarten und stellt sich neben die Tür.
- Die Gäste betreten nacheinander den Hofgarten, Sukayna weist sie auf die Gläser und Getränke hin.
- Die Gäste nehmen ein Glas zur Hand.
- Die Bediensteten schenken den Gästen Wein ein.
- Die Gäste murmeln leise miteinander.
- Kalif Ab dar-Rahman tritt mit seiner Frau auf.
- Die Gäste verstummen *und erstarren, falls sie nicht bereits als Standbilder stehen.*
- Der Kalif begrüßt die Gäste.
- Alle jubeln dem Kalifen zu.
- Der Kalif winkt den Lautenspieler Hasan, die Sängerin Asifa und den Dichter Omar herein. *In der Regel ist jetzt klar, dass die Musiker auch kommen, wenn nicht, sagt die SL „die Musiker eilen herbei“.*
- Der Kalif stellt den Gästen den hoch geschätzten Dichter Omar vor.
- Die Bediensteten bringen dem Kalifen und seiner Frau ein Glas Wein.
- Der Kalif hebt sein Glas und eröffnet das Konzert mit einem „Prost“. *In der Regel reagieren jetzt die Gäste, ansonsten sagt SL „alle Gäste erheben ihr Glas...“*
- Omar fordert Hasan und Asifa auf, das neue Musikstück zu spielen.
- **Musik**

- Omar spricht ausdrucksvoll die erste Zeile von seinem Blatt (*Als sie sich wiegte , als sie sich wiegte, meine Liebe, uns mit ihrer Schönheit bezauberte...*)
- Asifa bewegt sich ausdrucksvoll durch die Reihen der Gäste.
- Die Gäste summen leise mit und klatschen den Rhythmus...
- Der Kalif erhebt sein Glas, und prostet Asifa zu.
- Omar fährt fort: ***Ein Moment, ein Augenblick, hielt uns gefangen, als sie sich wiegte wie ein Halm***
- Die Gäste bewegen sich im Rhythmus der Musik.
- Der Kalif steht von seinem Sessel auf und nähert sich Asifa.
- Die Frau des Kalifen versucht ihren Mann zurück zu halten.
- Sukayna steht auf und folgt dem Kalifen.
- Omar weiter: ***Wer könnte meine Klagen hören, meine Qualen des Liebesfeuers lindern, außer jener Inbegriff der Schönheit?***
- Der Kalif nähert sich Asifa und winkt ihr zu, als solle sie ihm folgen.
- Sukayna tritt zwischen Asifa und Hasan.
- Sie fordert Hasan auf mit dem Lied aufzuhören und ein Solo zu spielen.
- *Das Playback stoppt.*
- Die Gäste klatschen.
- Hasan vergisst alles um sich herum und spielt. *Neues Playback*
- Der Kalif nimmt Asifa am Arm, um sie nach außen in den Garten zu führen.

Hier lässt die Spielleiterin dem Treiben zunächst freien Lauf, Hasan wird ja wie wild spielen und die Gäste ihn irgendwie beachten oder anfeuern. Es kann aber auch sein, dass die Schüler/innen sich anders verhalten. Der Abbruch des Treibens muss genau kalkuliert sein, nicht zu früh und natürlich auch nicht zu spät.

- STOPP!

4. Szenische Diskussion

Für die jetzt folgenden szenische Diskussion gibt es verschiedene Möglichkeiten, die auch miteinander kombiniert werden können.

Im Plenum:

Möglichkeit 1. Spielleiterbefragung aller beteiligten Personen. Oder, falls es Zuschauer gibt, Befragung oder Hilfs-Ich durch Zuschauer.

Möglichkeit 2. Soziogramm zum Kalifen oder einer anderen Schlüsselfigur in der Mitte.

In Gruppen (anschließend im Plenum):

Möglichkeit 3. In Gruppenarbeit eine Fortsetzung der Szene entwerfen und mit allen später durchführen.

Möglichkeit 4. Standbilder entwickeln - entweder im Plenum oder in Kleingruppen - zu unterschiedlichen Meinungen zur Situation oder zum weiteren Verlauf des Konzerts.

Am Schluss kann in Anbetracht der „Lösung“, die sich aus der Diskussion ergibt, das Lied gemeinsam gesungen/interpretiert werden, eventuell mit pantomimischer Begleitung. Hier kann das komplette Lied in der Version von *Lena Chamamyan* zum Einsatz kommen.

5. Reflexion außerhalb der Rollen

Da es auf Youtube sehr viele historisierende und unkonventionell aktuelle Interpretationen des Liedes gibt, bietet sich ein Interpretationsvergleich an. Dabei soll deutlich werden, dass das vorliegende Lied kein "geschütztes Heiligtum" im Sinne eines GEMA-trächtigen Kunstwerkes, sondern traditionsbeladenes "Material" ist, das in einer großen Gemeinde kursiert. Aufgrund dieses Verständnisses von Musik ist es auch unwahrscheinlich, dass eine der vielen Einspielungen so klingt, wie die Musik am Hofe des Kalifen Ab dar-Rahman III. von Córdoba (891-961) erklingen ist.

Schlussbemerkungen

Im Anschluss an die szenische Interpretation des Liedes kann eine szenische Interpretation des Raï-Titels „Aïsha“ durchgeführt werden (siehe Kapitel 8 des vorliegenden Bandes). In diesem Lied wird das in „Lamma bada yatathanna“ reproduzierte Geschlechterverhältnis vom algerischen Sänger Cheb Khaled kritisch reflektiert.



Ausschnitt aus dem berühmten Bild "Tanz im Harem" von Giulio Rosatti (ca. 1900)

ANHANG

Rollenkarten der Personen, die am Hofkonzert des Kalifen von Córdoba teilnehmen



Der Kalif Abd ar-Rahman

Du bist Kalif *Abd ar-Rahman III.* aus Córdoba und bekannt als Förderer von Kunst und Musik, weil du weißt, dass man als absoluter Herrscher seine Macht mit einem schönen Schein umgeben muss. Heute veranstaltest du an in deinem Hofgarten ein Konzert für erlesene Gäste. Dazu hast du die Sängerin *Asifa* geladen, die du auch als Frau sehr begehrenswert findest. Als aufgeklärter Herrscher achtest du aber auf die „Würde der Frau“. Das bedeutet jedoch nicht, dass du als Stellvertreter Gottes nicht grundsätzlich das Sagen hast und tun und lassen darfst, wonach dir der Sinn steht. Du bist überzeugt, dass der Charme, den du auf Frauen ausübst, nicht nur auf deinen Reichtum sondern auch auf deine Männlichkeit zurückzuführen ist.



Die Frau des Kalifen

Du bist die erste Frau von Kalif *Ab dar-Rahman III.* aus Córdoba und begleitest deinen Mann zu allen öffentlichen Festen und Konzerten am Hof. Obwohl du keine repräsentative Aufgabe hast und ja auch nicht die einzige Frau des Kalifen bist, versuchst du doch, eine gewisse Würde auszustrahlen und den Anstand am Hof zu repräsentieren. Zwischen dir und allen bei Festen und Konzerten anwesenden Frauen herrscht eine gewisse Solidarität. Dies gilt vor allem dann, wenn dein Mann die von ihm selbst immer wieder vorgetragenen moralischen Ansprüche nicht einhält. So spricht er viel von der „Würde der Frau“, kann aber durchaus mit Frauen umgehen, als ob die keinerlei Würde hätten. Beim Konzert im Hofgarten, das heute Abend stattfindet, wird die Sängerin *Asifa* erwartet, auf die dein Mann schon seit *Asifa* ein Kind war immer ein Auge geworfen hat.



Omar, Córdoba's Hofdichter

Du bist Omar, der Dichter aus Córdoba, der beim Kalifen hohes Ansehen erlangt hat. Du dichstest spontan und improvisierst gerne, indem du auf aktuelle Ereignisse eingehst. Zu Festen des Kalifen bringst du auch Gedichte mit, die du bereits mit den Musikern vorbereitet hast. Dies ist auch heute Abend beim Konzert im Hofgarten des Kalifen der Fall. Da du beobachtet hast, dass der Kalif ein Auge auf die Sängerin *Asifa* geworfen hat, ist das Gedicht, das du heute mitbringst, offen: es besingt „die Liebe“ ganz allgemein und bietet dem Kalifen die Möglichkeit, sich der Sängerin dabei zuzuwenden. Die einschmiegsame Melodie hast du mit den Musikern gemeinsam entwickelt. Sie soll die Bewegung einer Blume im Winde nachbilden, wie es auch der Text Deines Gedichts sagt.



Asifa, die Sängerin

Du bist die Sängerin *Asifa*, bist 18 Jahren alt und sehr selbstbewusst. "Asifa" heißt ja "der Sturm, das Gewitter". Schon im Alter von 6 Jahre hattest du Unterricht bei den Hofmusikern, und du singst leidenschaftlich gerne. Mit dem Lautenspieler Hasan bildest du ein perfektes Duo. Ihr seid gute Freunde. Hasan ist aber immer, wenn du deine körperlichen Reize beim Singen ausspielst, extrem eifersüchtig, obwohl er dazu eigentlich gar keinen Grund hat. Hoffentlich geht heute Abend, wenn Ihr ein Konzert in Hofgarten des Kalifen gebt, alles gut. Was kann Hasan denn schon dagegen haben, wenn der Kalif nicht nur deinen Gesang sondern auch deinen Körper schön findet? Das kann dem Geschäft doch nicht schaden!



Hasan, der Lautenspieler

Du bist Hasan, ein leidenschaftlicher Lautenspieler, Enkelsohn des berühmten Komponisten *Ziryâb* und Musiker am Hofe des Kalifen. Du lebst mit der Sängerin *Asifa* zusammen in Córdoba. *Asifa* ist aber nicht deine Ehefrau, weil der Kalif die Genehmigung für eine Heirat verweigert. Da du beobachtet hast, dass der Kalif ein Auge auf *Asifa* geworfen hat, kommst du mit gespaltenen Gefühlen zum heutigen Konzert im Hofgarten des Kalifen. Zwar möchtest du dem Kalifen und den Gästen mit deinem Können imponieren, gibst stets musikalisch dein Bestes, aber alles willst du dir auch nicht gefallen lassen, wenn einer der Anwesenden meint sich unbotmäßig Dir oder *Asifa* gegenüber verhalten zu können.



Sukayna, die "Stilikone"

Als Stilikone *Sukayna* bist du in Córdoba bekannt für deine künstlerischen und literarischen Veranstaltungen, die du im Auftrag des Kalifen regelmäßig organisierst. Du bist auch für den reibungslosen Verlauf von Konzerten, die am Hofe stattfinden, verantwortlich: dazu gehört auch, Missstimmungen vorzubeugen, Probleme zu erkennen und zu wissen, wie man schwierigen Situationen umgeht. Du hast auch schon bemerkt, dass der Kalif ein Auge auf die Sängerin *Asifa* geworfen hat. Deshalb musst du beim heutigen Konzert im Hofgarten sehr genau aufpassen, dass es keinen Skandal gibt.



Ali, Bediensteter des Kalifen

Du bist ein Bediensteter des Kalifen und hast die Aufgabe, dem Kalifen alle Wünsche von den Augen abzulesen. Auch wenn du nur ein Angestellter am Hofe bist und vor allem für das persönliche Wohl des Kalifen und das Gelingen seiner Feste zuständig bist, entgeht dir die Wirkung von Frauen auf den Kalifen nicht. Du konntest auch offensive Flirtversuche des Kalifen beobachten, bist aber in deiner Position dazu verpflichtet, Stillschweigen über alle Vorkommnisse am Hofe zu bewahren. Es kann gut sein, dass der Kalif heute beim abendlichen Konzert im Hofgarten versuchen wird, sich der attraktiven Sängerin *Asifa* zuzuwenden...



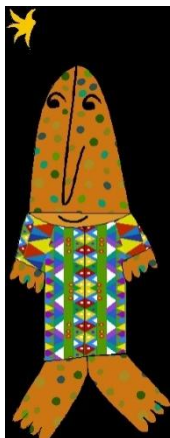
Nafisa ("die Wertvolle"), Bedienstete des Kalifen

Du bist eine Bedienstete des Kalifen und hast die Aufgabe, dem Kalifen alle Wünsche von den Augen abzulesen. Auch wenn du nur eine Angestellte am Hofe bist und vor allem für das persönliche Wohl des Kalifen und das Gelingen seiner Feste zuständig bist, entgeht dir die Wirkung des Kalifen auf Frauen nicht. Du könntest schon offensive Flirtversuche des Kalifen beobachten, bist aber in deiner Position dazu verpflichtet, Stillschweigen über alle Vorkommnisse am Hofe zu bewahren. Es kann gut sein, dass der Kalif heute beim abendlichen Konzert im Hofgarten versuchen wird, sich der attraktiven Sängerin *Asifa* zuzuwenden...



Süleyman ("der Friedliche"), Kaufmann in Córdoba

Du bist der reichste Kaufmann von Córdoba und ein gern gesehener Gast am Hofe des Kalifen. Dabei geht es nur scheinbar um Kunst und Literatur, denn ganz nebenbei werden bei solchen Gelegenheiten auch Geschäfte abgewickelt. Heute Abend soll im Hofgarten ein Konzert stattfinden, zu dem du eingeladen bist, obwohl dich höfische Musik schrecklich langweilt. Diese Gedichte, die sich nur um Liebe drehen, findest du realitätsfern. Ein Glück, dass auch nebenbei Wein geschenkt wird, womit du dir die Zeit gut vertreiben kannst.



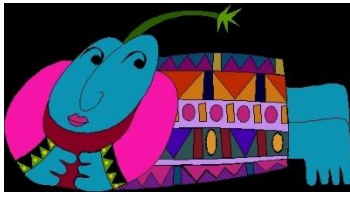
Leila ("die Nacht"), Gattin des Kaufmanns Süleyman

Du bist eine Liebhaberin der Konzerte am Hofe des Kalifen, da Du Musik magst. Gut dass Dein Mann so einflussreich ist, dass er mit Dir zusammen eingeladen wird. Du legst großen Wert darauf, Deinen Reichtum zu zeigen, wertvolle Kleider, eine gute Frisur und viel Schmuck. Das zeigst Du den anderen Frauen, die auch zum Konzert kommen. Übrigens findest Du, dass der Kalif ein sehr attraktiver Mann ist. Nur leider neigt er immer dazu, sich jungen Frauen aus der Unterschicht zuzuwenden und lässt uns Damen aus der besseren Gesellschaft unbeachtet.



Hussein ("gut, schön"), Stadtarchitekt von Córdoba

Córdoba und der Kalif haben Dir viel zu verdanken, denn Du hast viele große Gebäude entworfen, die Córdoba berühmt gemacht haben. Der Kalif ist Dir zu Dank verpflichtet und auch von Dir abhängig. Er prahlt gerne vor Gästen mit Deiner schönen Architektur. Heute hoffst Du, dass der Kalif vor allen Gästen Dich auch lobt. Du befürchtest allerdings, dass er neben seinen gesellschaftlichen Verpflichtungen auch noch andere Vergnügungen im Sinne hat.



Rabea ("Frühling"), Hofgärtnerin des Kalifen

Du bist für die künstlerische Gestaltung der Gärten des Kalifen verantwortlich. Der Kalif ist sehr stolz auf die Pracht der Blumen und legt auch großen Wert darauf, dass seine Gärten anmutige kleine Nischen aus wohl riechenden Blumen enthalten. Dorthin zieht er sich gerne zurück, mitunter auch, um Liebesgeschäfte abzuwickeln - wie er es nennt. Für heute Abend hast Du mehrere neue Blumenkreationen erfunden und hoffst, dass die Gäste und der Kalif diese auch zu würdigen wissen.



Malik ("der König"), Polizeichef von Córdoba

Als Polizeichef von Córdoba bist Du der wichtigste Mann neben dem Kalifen. Genau betrachtet bist Du sogar wichtiger als der Kalif, der gleichsam Dein Vorgesetzter ist. Denn ohne Deine kluge Strategie würde auch in Córdoba, wie in anderen großen Städten, nur Mord und Totschlag herrschen. Dir ist es zu verdanken, dass Córdoba weltweit als Oase des Friedens gilt. Du weißt, dass es dazu einer gut aufgestellten und schlagkräftigen Polizei bedarf. Nur eines ist tabu: wenn der Kalif die geltenden Gesetze übertritt, dann solltest Du Recht und Ordnung mal vergessen.



Nura ("das Licht"), Gattin von Malik

Du findest, dass Dein Mann, der Polizeichef von Córdoba, ein Großmaul und Draufgänger ist, der von Kunst und Musik nichts versteht. Wenn er heute zum Konzert kommt, so will er wieder nur große Sprüche machen. Ich halte mich da raus und werde mich mit den anderen Frauen zusammensetzen und beobachten, was diese aufgeblasenen Männer, die beim Konzert versammelt sind, so treiben. Der Kalif ist ja sehr attraktiv, nur wirft er sein Auge selten auf uns gestandene Damen der guten Gesellschaft, sondern auf junge Dinger aus der Unterschicht.



Tarik ("der an die Tür klopft"), Gast aus Byzanz

Du bist seit ein paar Tagen erst in Córdoba, um, hier Geschäfte abzuwickeln. Die Stadt beeindruckt Dich sehr wegen ihrer Sauberkeit und der vielen schönen Gebäude. Die islamische Kultur ist Dir allerdings fremd. Dass der Kalif sich als religiöses Oberhaupt aufspielt, kannst Du nicht gut finden. Aber Du musst es jetzt akzeptieren, weil das sonst Deinen Geschäften schadet. Von den arabischen Hofkonzerten hast Du schon oft gehört, nun bist Du gespannt, heute Abend eines live mit zu erleben. Es soll ja ganz schön erotisch dabei zugehen, so sagt man bei uns in Byzanz!

Diskussionsmaterial auf Youtube

(1) Die libanesische Pop-Diva Fairouz (geb. 1935) sang das Lied 1960 in Damaskus:

<https://www.youtube.com/watch?v=uP28ut2J7tE>. Die Aufnahme ist also relativ alt und wegen der musikalischen Bedeutung von Fairouz interessant, auch im Hinblick auf die „Orchestrierung“, die Stimmbildung - und letztendlich als Gegenstück zur Lena-Interpretation, da Lena zumindest für „Damaskus heute“ die Nachfolgerin von Fairouz ist. Die Publikumsreaktionen zeigen, dass das Lied bekannt ist. Die Aufteilung von Chor und Solo ist spannend: 2 Phrasen Chor-2 Phrasen Solo; der 2. Teil bis auf die beiden letzten Phrasen Chor, auch Wechsel Männer- und Frauenchor! g-Moll (etwas höher).

(2) Eine eher traditionelle Reproduktion leistet das Abdel Karim-Ensemble:

<https://www.youtube.com/watch?v=nhBNObh9xbU> Das Ensemble is “formed by professional musicians from several countries (Syria, Egypt, Morocco and Spain) and under the direction of Abdel Karim, this ensemble has the purpose of studying and popularizing Arabic classical music”. Mehr Info zu dieser Gruppe, die um authentische Musik bemüht ist, auf <https://worldmusiccentral.org/2016/04/17/artist-profiles-abdel-karim-ensemble/>. Da sich diese Gruppe um authentische Musik bemüht, sollte man auch genau nachvollziehen, welchen Text sie singen. Allerdings spielen auch den "Bass Groove" von Lena! g-Moll.

(3) Eine moderne Version mit Gitarre oder Oud (?), Tempo etwas schneller und daher ansprechender als die bisweilen etwas trägen arabischen Interpretationen, auch die Stimme ist anders: <https://www.youtube.com/watch?v=BwJ2OeSRjSQ>. Die Sängerin **Nabyla Maan** (Arabic : نبيلة معن) ist eine Marokkanerin, geboren 1987, also wohl die jüngste Interpretin. Das Arrangement ist pop-arabisch modern (mit einem interessanten Bass), während beispielsweise Lena noch den Typ Popmusik präsentiert, der etwas „alt“ angehaucht ist. e-Moll.

(4a) Eine der ersten Aufnahmen des Lieds stammt von Scheich Sayyid al-Šaftī (1875-1939):

<https://www.youtube.com/watch?v=YnwUra0VqSI> Diese Aufnahme ist typisch für die von Uum Kulthum geprägte arabische Kunst-Popmusik der 1930er-Jahre. Das lange Vorspiel ist sehr interessant, weil es viele neue Motive der Melodie beifügt. Die Stimme selbst ist ganz ungewöhnlich, wenn man an Lena oder Fairouz denkt.

(4b) Ebenso eine alte Aufnahme von Hamza El Din (1929-2006): <https://www.youtube.com/watch?v=IeFDVIqBDlc>. Hier eine kammermusikalische Begleitung, bei der die Oud die Melodie mitspielt und auch sonst dominiert. Dazu ein gut hörbarer Darbuka-Rhythmus. Verwendung als "authentisches" Playback (HB 3-2).

(5) In einer Filmszene („Hörzu - damit wir nicht vergessen“) wird ansatzweise die Situation unseres szenischen Spiels vorgeführt: <https://www.youtube.com/watch?v=bwsJnsNzv3Q>

Die Szene wird gespielt und gesungen von Nour el Huda, einer bekannten Sängerin und (wie hier) auch Schauspielerin. Die Fernsehserie, aus der dies nur ein Ausschnitt ist, heißt „Nawwara“ und ist in den 1970ern gelaufen. Begleitung ist ein klassisches arabisches Orchester (gemischt arabische-westliche Instrumente, Chor-Solo-Wechsel). Der Man (Sultan ?) hört fasziniert zu, aber eine Liebeszene im Sinne eines Hollywood-Films gibt es nicht, jedoch

zwei Männer, die die Szene beobachten und offensichtlich „interessant“ finden. g-Moll. Videobeispiel 2.

(6) Ousamma Labi singt mit einer Rhythmusmaschine. Nach dem Original, das mit Chor und in Terzen gesungen wird, erfolgt eine kleine jazzige Improvisation, dann zurück zur Melodie. <https://www.youtube.com/watch?v=1TWjxQy6hyQ> . g-Moll.

(7) <https://www.youtube.com/watch?v=kO6NmZviD7c> der Jazzgitarrist Sam Dun spielt hier auf einer Oud, begleitet von einer Bendir und Gitarre (im Playbackverfahren). Relativ schnell, eingänglich und mit einer Jazz-Impro. (Playback Hörbeispiel 3-1.)

(7b) https://www.youtube.com/watch?v=Y9szIMz_RLc ist ein irritierendes Video mit einer sehr klaren Darbuka, einem Oud-Sänger-Spieler, Rhythmusgitarre und Klavier; lauter junge Leute spielen, was für Schüler/innen animierend sein kann. Daraus ist Videobeispiel 1 entstanden (Ausschnitt der Darbuka und viele Loops). Als reine Rhythmusübung ist die Tonspur zu gebrauchen (Hörbeispiel 1-2 und 1-3).

(8) <https://www.youtube.com/watch?v=sTyt1sx0Swc> einfach nur mit Oud und Gesang, wobei die Melodie auf eine schöne und gut nachvollziehbare Weise variiert wird. (Video läuft unter „Arabische Instrumente“: This Syrian [Oud] made by the maker Zeryab and it has the warm sound of Arabic Syrian oud.) (Playback Hörbeispiel 3-3.)

(9) Publikum klatscht die Hauptnoten des Rhythmus konstant mit. Gut für Rhythmusübung geeignet: <https://www.youtube.com/watch?v=IEr8H8SOtDA>

Begleitung mit Qanun und Rique (Tambourin), sonst nur Oud, nur ganz zum Schluss eine kurze Phase mit Gesang. Tempo ziemlich langsam entsprechend Lena. Ist in f-Moll. *Iraqi-American composer/oud virtuoso Rahim AlHaj performed at The Sanctuary for Independent Media in Troy NY on May 24, 2017 in support of his Smithsonian Folkways Recordings release "Letters From Iraq," a powerful musical meditation on consequences in a post-war reality. He performed with Sourena Sefati, santour, and Issa Malluf, percussion.*

(10) نور الهدى - (دور) أصل الغرام نظرة - حفل عاليه 1968

<https://www.youtube.com/watch?v=nUNNCr-bkco> es singt Nour al Huda Oud und Stimme! „Der Ursprung der Liebe – Ein Konzert “ حفل عاليه - (دور) أصل الغرام نظرة - نور الهدى. Nicht “Lamma bada” (hieraus ist HB 2-1 hergestellt).

„tik tik tik“ - szenisch interpretiert (2019)⁴¹

Sing- und spielbare Übersetzung:



wörtliche Übersetzung:

Intro



تک تک تک یام سلیمان تک تک تک جوزک وین کان

tik tik tik, oh Süleymans Mutter, tik tik tik, wo war dein Mann?

تک تک تک کان بالحقله عم یقطف خوځ و رمان

tik tik tik. Er war in dem Obstgarten. Er hat Pfirsiche und Granatapfel gepflückt.

Strophe

1



یا ستي یا ست بدور شوفي القمر كيف بيدور

Oh, meine Oma Frau Budor. Guck mal wie der Mond gesponnen ist.



و الناطوره بدا شمس و الشمس بعقد المرجان

Und die Garde braucht die Sonne, aber die Sonne ist in dem Kragen der Korallen.

Strophe

2



عمي یا عم الخطاب خلینا نلعب عالباب

Oh, mein Onkel... des Holzfällers Onkel, lass uns an der Türe spielen



و الجاره بدا قمحه و القمحه عند الطحان

und die Nachbarin braucht den Weizen und der Weizen ist beim Müller

Strophe

3



یا جدي یا جد التلج لحینتک غطت عالمرج

Oh, mein Opa... der Opa des Schnees, dein Bart hat die Wiese gedeckt,

⁴¹ Originalbeitrag. 2016 und 2018 in Lehrerfortbildungsveranstaltungen vorgestellt. Alle Materialien sind zum Download über <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/2016/tiktiktik.html> zu erreichen.



و الهوا بدو خيمه و الخيمه بدا خيطان

die Luft sucht sich ein Zelt, aber das Zelt braucht Seile.

Coda



وينني الجمال يحني بالقنطرة شو طعمينا هن قمح و دره

Wo sind die Kamele? Da, in der Qantara. Was haben wir ihnen zu füttern? Weizen und Mais.



شو سقاينهن مبي معطره يا عمي الغراب جوزني بنتك

Was haben wir ihnen gewässert... Duft-Wasser, oh Onkel Corvus lasst mich deine Tochter heiraten.

Im Refrain kann man statt „Granaten“ (für original „Granatäpfel“) auch „Tomaten“ singen.

Ablauf der originalen Version aus dem Film Bint al-Haris von 1968:

Intro - Refrain (Solo) - Refrain - Strophe 1 - Refrain - Strophe 2 - Refrain - Strophe 3 - Refrain - Coda - Refrain. Strophen stets Solo, Refrain im Chor.

Quelle: https://www.youtube.com/watch?v=853_DQPS2L8.

Einstudierung des Refrains mit Bewegungselementen

Das Lied kann im Grunde nach dem Muster des originalen Filmes als „Bewegungslied“ gesungen werden, Call & Response.

- „tik tik tik“ = auf den Tisch Klopfen
- „plückt dort Pfirsich und Granaten“ = Armbewegung „pflücken“

Rolleneinführung und Präsentation

Zunächst werden alle Rollen vielfach besetzt, d.h. auf die ganze Klasse verteilt. Später spielen stets nur 4 Schüler/innen, und die nicht beim Spiel beteiligten Schüler/innen bilden den „Chor“.

Rollenkarten in zwei Versionen für jüngere und ältere Kinder:

reduzierte Rollenkarte



Corvus (Herr Süleyman)

Ich bin Corvus der Obstbauer. Zur Zeit ist Pfirsichernte.
Ich habe eine Tochter, die heißt Ayasha.
Meine Tochter mag ich sehr.
Sie ist 15 Jahre alt, daher will ich sie bald an einen Mann verheiraten.
Der Preis soll ein Kamel sein.

ausführliche Rollenkarte



Corvus (Herr Süleyman)

Du bist Corvus, 43 Jahre alt, Obstbauer aus dem Ort Saghbine (im Libanon). Die Arbeit ist hart, aber es reicht gerade mal zum Leben. Jetzt ist gerade Erntezeit von Granatäpfeln. Das Obst, das deine Frau Ulima auf dem Markt verkauft, musst du vom Garten in den Ort tragen. Wenn du ein Kamel besitzen würdest, dann wäre dies einfacher.

Du hast eine Tochter, die du sehr magst und die inzwischen 15 Jahre alt ist. Du musst schon genau aufpassen, was sie treibt, denn sie ist sehr hübsch und die Jungens schauen ihr immer nach.

Musik: Strophe 2 und Refrain.

Meine Tochter mag ich auch, doch zuvor, so ist es Brauch, dass du mir ein Brautgeld gibst, wenn es stimmt, dass du sie liebst.

reduzierte Rollenkarte



Ulima (Frau Süleyman)

Ich bin Ulima, 32 Jahre alt und Herrin im Hause Süleyman.

Ich verkaufe auch Obst auf dem Markt.

Meine Tochter Ayasha ist 15 Jahre alt.

Sie geht mit mir zum Markt und macht dort den Jungens schöne Augen.

Ich hoffe, dass Ayasha bald heiratet.

ausführliche Rollenkarte



Ulima (Frau Süleyman)

Du bist Ulima, 32 Jahre alt und die Herrin im Hause Süleyman in Saghbine (im Libanon). Du erledigst die notwendigen Hausarbeiten und verkaufst auch das Obst, das dein Mann Corvus anpflanzt und erntet, auf dem Markt.

Du hast eine Tochter, die 15 Jahre alt ist und sich oft zu fein dafür ist, im Haus zu putzen. Aber dennoch magst du sie und findest, dass dein Mann viel zu streng mit ihr umgeht. Am besten wäre es, wenn deine Tochter bald eine gute Partie machen würde. Dann gäbe es bald Enkelkinder und die Nachbarn würden nicht immer sagen „Ulima, du hast ja nur eine einzige Tochter!“

Musik: Strophe 2 und Refrain.

Meine Tochter mag ich auch, doch zuvor, so ist es Brauch, dass du mir ein Brautgeld gibst, wenn es stimmt, dass du sie liebst.

ausführliche Rollenkarte



Hasan (Sohn des Davan)

Du bist Hasan aus einem Dorf am See Qaraoun (im Libanon). Du hast keine richtige Ausbildung und erledigst nur Gelegenheitsarbeiten im Dorf. Jeden Mittwoch musst du nach Sabhine zum Markt, um für deine Familie Gemüse und Obst zu kaufen. Am Stand der Familie Süleyman steht oft auch Ayasha. Sie ist das schönste Mädchen weit und breit. Du weißt, sie findet dich auch ganz gut. Inzwischen hast du heraus gefunden, wo Ayasha wohnt und du wirst am Wochenende zu Ayashas Vater gehen, um zu fragen, ob du Ayasha heiraten darfst. Du hast ganz schön Angst, dass Ayashas Vater dich raus wirft, denn große Geschenke kannst du nicht mitbringen.

Musik: Strophe 1 und Refrain

Deine Tochter mag ich sehr, warum gibst du sie nicht her? Ich bin zwar ein armer Wicht, ewig warten mag ich nicht..

reduzierte Rollenkarte



Hasan (Sohn des Davan)

Ich bin Hasan, 22 Jahre alt.
Ich habe keine rechte Ausbildung.
Auf dem Markt treffe ich immer Ayasha, die mich mag.
Ich möchte Ayasha heiraten, habe aber ein Brautgeld.
Vielleicht sollte ich doch mal anfangen richtig zu arbeiten?

ausführliche Rollenkarte



Ayasha (Tochter Süleyman)

Du bist Ayasha, das einzige Kind in der Familie Süleyman aus Saghbine (Libanon). Oft wirst du von Nachbarn gehänselt, dass du keine Geschwister hast. Deine Mutter will immer, dass du die Putzarbeiten im Haus übernimmst. Das gefällt dir nicht. Schöner ist es, wenn du deiner Mutter beim Verkaufen von Obst auf dem Markt helfen kannst. Dort trifft man interessante Leute. Und vor allem kommt da regelmäßig Hasan vom Nachbardorf vorbei, der wohl ganz auf dich abgefahren ist. Dir gefällt das und du ziehst dich auch jede Woche anders und so an, wie es im Fernsehen gezeigt wird. Eigentlich könntest du dir so einen Typen wie Hasan auch als Ehemann vorstellen. Dann könntest du endlich der strengen Knute deines Vaters entkommen, der auf dich aufpasst wie ein Schlosshund.

Musik: Strophe 3 und Refrain

Schlage Holz im Wald fürs Geld, baue dir ein Winterzelt, kaufe ein Kamel als Gabe bis du deine Liebste hast!

reduzierte Rollenkarte



Ayasha (Tochter Süleyman)

Ich bin Ayasha, 15 Jahre alt.
Putzen und Kochen gefällt mir nicht.
Auf dem Markt treffe ich immer Hasan.
Ich liebe ihn. Aber heiraten, ich weiß nicht?
Wenn Hasan nur arbeiten und Geld verdienen würde!

Anmerkung: Die 3. Strophe singt eigentlich Hasan in „Ich-Form“. Man kann sie aber auch, wie hier geschehen, als Aufforderung Ayashas lesen, dass Hasan endlich arbeitet, um das Brautgeld zu bringen.

Die üblichen Verfahren der Rolleneinfühlung und Präsentation werden durchgeführt. Bei der Präsentation werden die auf den Rollenkarten genannten Musikpassagen eingespielt. Falls möglich können diese Passagen auch auf Smartphones überspielt werden, die die Schüler/innen bei der Einfühlung aufsetzen.

Standbilder zu den Strophen

Kleingruppen erhalten jeweils eine Strophe mit Refrain als mp3 aufs Smartphone (QR-Code!). Sie sollen die Musik abspielen und ein Standbild gemäß Anweisung erstellen. Jede Kleingruppe besteht mindestens aus den zu modellierenden Figuren sowie einem (oder mehreren) Standbild-Bauer/innen.

Standbild zu Strophe 1: *Hasan, Corvus, Ayasha*

Hasan sagt, er liebt Ayasha und möchte sie heiraten. Corvus sagt „du bist doch ein armer Wicht!“ Was denkt Ayasha?

Baue ein Standbild, das ausdrückt, was Ayasha denkt!

Standbild zu Strophe 2: *Ulima, Hasan, Corvus*

Corvus sagt zu Hasan „gibst du mir ein gutes Brautgeld, dann kriegst Du Ayasha“. Ulima weiß, dass Hasan ein armer Wicht ist und ärgert sich über den Brauch des Brautgeldes. Sie würde gerne Hasan helfen...

Baue ein Standbild, das ausdrückt, wie Frau Süleyman dem Hasan zu Hilfe kommen will!

Standbild zu Strophe 3: *Hasan, Ayasha, Corvus, Frau Süleyman*

Hasan arbeitet wie verrückt, um Geld zu verdienen. Ayasha hilft ihm heimlich dabei. Frau Süleyman versucht, dass ihr Mann nicht sieht, dass Ayasha dem Hasan hilft. Corvus denkt, der schafft es nie das Brautgeld auf zu bringen.

Baue ein Standbild, das ausdrückt, wie Ayasha den Hasan liebt!

Standbild zur Coda: *Hasan, Ayasha, Corvus, Frau Süleyman*

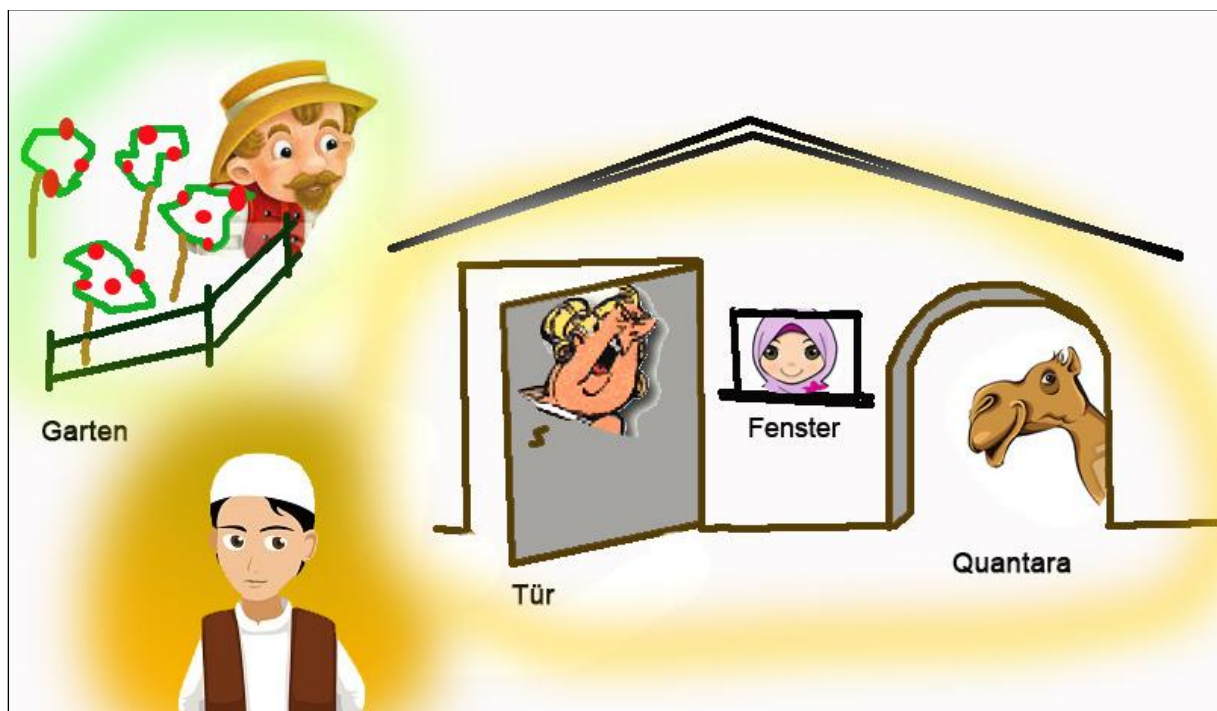
Hasan zeigt auf die Quantara, wo ein Kamel als Brautgeld steht. Corvus will es nicht glauben und ist ungehalten, dass Ayasha schon in den Armen Hasans liegt. Frau Süleyman ist glücklich.

Baue ein Standbild, das Corvus' Gefühle zum Ausdruck bringt!

Die Standbilder werden öffentlich gebaut, die Musik dazu eingespielt. SL kommentiert die fertigen Standbilder durch Hilfs-Ich, Befragung oder Um-Modellierung. SL kann auch die Standbild-Bauer befragen. Alle nicht beteiligten Schüler/innen können das Standbild bzw. einzelne Personen des Standbildes befragen, um-modellieren oder auf geeignete Weise szenisch interpretieren. Nicht erlaubt sind verbale Kommentare, die nicht szenisch vermittelt sind. Wenn also ein/e Schüler/in sagt „ich finde, dass Hasan viel trauriger sein müsste“, dann greift SL ein und fordert den/die Schüler/in auf, das Gesagte durch Um-Modellieren zum Ausdruck zu bringen.

Szenisches Spiel

1. Szene herrichten



2. Szenisches Spiel nach Regieanweisungen

Konstellation: Es gibt 4 Spieler/innen, die sich gemäß den Regieanweisungen handeln. Wenn sie nicht dran sind, gehen sie stereotyp ihren Geschäften nach oder bleiben als Standbild einfach stehen. - Variante 1: Zudem gibt es einen Chor, der den Refrain singt. Immer wenn SL sagt „Refrain“, dann singt der Chor. Und schließlich gibt es ein/e Schüler/in, die den Text der Strophen laut vorliest. Immer, wenn SL sagt „Strophe“, dann liest dies/e Schüler/in den entsprechenden Text vor. - Variante 2: Refrain und Strophen werden als Playback eingespielt.

- Corvus geht in den Garten und pflückt dort Granatäpfel.
- Frau Süleyman und Ayasha sind zu Hause und putzen den Boden.
- Ayasha schaut immer wieder zum Fenster hinaus und scheint jemanden zu erwarten.
- Hasan kommt von ferne, klopft drei Mal an die Tür.
- Refrain!
- Frau Süleyman macht auf und gibt zu erkennen, dass Corvus im Garten ist.
- Hasan geht zum Garten, Ayasha schaut ihm sehnsüchtig hinterher.

- Corvus unterbricht mürrisch seine Arbeit.
- Strophe 1.
- Hasan sagt, dass er Ayasha heiraten möchte aber kein Geld hat.
- Corvus winkt ab. Hasan geht zurück zum Haus.
- Refrain.
- Hasan klopft wieder an der Tür, Ayasha kommt heraus, sie umarmen sich.
- Frau Süleyman kommt und sagt, dass Hasan ein Brautgeld aufbringen muss.
- Strophe 2.
- Hasan geht fort und arbeitet im Wald und verdient Geld.
- Ayasha haut von zu Hause ab und hilft Hasan heimlich bei der Arbeit.
- Strophe 3.
- Corvus kommt mit einem vollen Korb Granatäpfel nach Hause.
- Frau Süleyman versucht, dass Corvus nicht merkt, dass Ayasha nicht zu Hause ist.
- Ayasha schleicht sich unbemerkt wieder nach Hause durch den Torbogen.
- Refrain.
- Hasan klopft an die Tür. Corvus, Frau Süleyman und Ayasha kommen heraus.
- Hasan zeigt, dass im Torbogen ein Kamel steht, das er als Brautgabe mitgebracht hat.
- Corvus muss zulassen, dass sich Ayasha und Hasan in die Arme fallen.
- Frau Süleyman freut sich und Corvus prüft, ob das Kamel auch gut ist.
- Coda

3. Szenisches Spiel

Der Ablauf des „szenischen Spiels nach Regieanweisungen“ kann wiederholt werden:

- zunächst einfach ohne Regieanweisungen, aber ansonsten wie zuvor,
- *sodann im freien Spiel zum originalen Lied als Playback.*

Reflexion

1. Szenische Reflexion

Das letzte szenische Spiel endet mit einem „Stopp!“ der SL, d.h. alle frieren ein. Nun wird dies Bild szenisch kommentiert: den Figuren werden zunächst Gedanken „in den Mund gelegt“ (Hilfs-Ich), dann werden sie entsprechend um-modelliert, gegebenenfalls auch befragt.

Eine andere Form der szenischen Diskussion kann ein Soziogramm sein. Hier wird eine Person zunächst als Einzelstandbild aufgestellt und die vier weiteren Personen sollen sich so ins Bild stellen, wie sie ihr Verhältnis zu dieser Person sehen. Im vorliegenden Fall kann jede der vier Personen als „Ausgangs-Person“ verwendet werden.

2. Reflexion außerhalb der Rollen

Inwiefern klingt dies Lied "arabisch". Sachinfo zu Fairouz, die die bisherigen arabische Popmusik (im Stile von Oum Kulthoum) "verwestlicht" (harmonisiert, in ein Strophe-Refrain-Schema gepackt, westlich instrumentiert) und damit den heute aktuellen arabischen Popmusikstil geprägt hat.

Warum ist der Text so "kryptisch"? (Eine arabische Denkweise, oder Verschlüsselung, Offenheit gegenüber jeder Interpretation, Scheinheiligkeit - jeder weiß es...)

Warum ist in einem Kinderlied von Heirat die Rede? (Kinderheirat, Verheiratung durch Eltern, Heiraten als das Lebensziel weiblicher Kinder...)

Was ist die geheime Botschaft des Liedes? ("Die Frau ist eine Ware", dagegen gibt es hier keinen Widerstand, das ist "halt so Brauch" und wird akzeptiert.)

Welche kulturellen Unterschiede gegenüber deutschen Kinderliedern zeigt dies sehr populäre und als "popmusikalisch" eingestufte "moderne" Kinderlied (das 1968 komponiert worden ist, also kein altes "Volkslied" ist)?

Die Bilder im ANHANG können einerseits bei der Einfühlung und Herrichtung der Szene, andererseits (nochmals) in der Reflexion verwendet werden.



Saghbine (Libanon)

<https://lh5.googleusercontent.com/p/AF1QipM0pQYVuEh5pgCVWppMzg9GOfG8ApkARogmWMKc=w256-h256-k-no-p>



Ein Obstgarten am Hügel von Saghbine (aus Google.Earth)



Ein Granatapfelgarten mit Ziege



Granatäpfel



Traditionelles Dorfhaus im Libanon



Der Bauer Basam Kather aus Saghbine



16-jähriges Mädchen aus dem Libanon, siehe <https://www.unfpa.org/news/child-marriage-rates-soar-among-syrian-refugees-one-girl-takes-stand>



Frau aus dem Libanon (<http://www.taz.de/!t5010922/>)



Arabischer Junge



Markt mit Granatäpfeln, Oliven .

باب باب باب - pap pap pap – tut tut tut
Opas Esel oder „alle haben Autos“ کلن عندن سيار (2019)⁴²



Das Lied

Das Lied von „Opas Esel“ (Kasten 1) ist bei arabischen Kindern sehr bekannt und geistert schon seit 20 Jahren auch in einschlägigen deutschen Liederbüchern herum. Zuerst ist es im Buch „**iftah ya simsim. Spielend den Orient entdecken**“ (Günther 1999) erschienen. Inzwischen tauchte es in zwei weiteren Liederbüchern auf (Erche/Janssen 2018 und Budde/Kronfli 2018). Die aktuelle Bekanntheit ist durch über 20 unterschiedliche Interpretationen auf YouTube-Videos belegt. Unter diesen Videos findet man einerseits zwei professionell eingespielte Versionen, die wir im Folgenden verwenden und mit den Schüler/innen szenisch interpretieren werden, andererseits auch zahlreiche „Feldaufnahmen“, die zeigen, wie Kinder und Erwachsenen das Lied bei Festen, zu Hause oder bei politischen Demonstrationen singen (siehe Kasten).

Alexander Erche, der 2017 und 2018 zwei Liederbücher mit Liedern, die Flüchtlingskinder in Deutschland kennen und singen, herausgegeben hat, schrieb mir zu diesem Lied:

Uns machten Kinder und Jugendliche aus Syrien auf dieses Lied aufmerksam. Sie waren Araber und Kurden, darunter auch ein 14-jähriger Bauernsohn, geschult im Fahren von Traktoren und erfahren im Reiten von Eseln. Für sie hatte dieses Lied, das sie überwiegend in den "Pop"-Versionen kannten, viel Charme - und sie thematisierten in ihrer Reflexion die Unterschiedlichkeit von Gegenwart („Autos“) und Vergangenheit („Esel“) – wohl wissend, dass der Esel auch weiterhin im ländlichen Raum als Transporttier genutzt wird. Dabei ging es ihnen nicht um „Rückschrittlichkeit“, sondern um die Parallelität unterschiedlicher „Gegenwarten“ und (auch finanzieller) Möglichkeiten.

⁴² Originalbeitrag. Gekürzt publiziert in *Popmusik in der Grundschule* 1/2019.

Singbare Version auf Deutsch

Refrain: Alle Leute haben Autos, Opa hat 'nen Esel.
Und wir sitzen fröhlich drauf, los du alter Esel!
Selbst die Polizisten winken, wenn wir auf der Straße reiten,
alle Autos hupen kräftig: tut tut tut.

Strophe 1: Opas Esel mag es, wenn die Sonne kräftig brennt.
Um den Hals den blauen Stein hat der Opa umgehängt.
Nur im Winter, wenn es regnet,
und es kalt und hässlich ist,
kriecht er unter den Balkon – o weh!

Strophe 2: Opas Esel geht auch schmalste Wege auf den Berg.
Und ein kleines Kofferradio hat der Opa fest gemacht.
Geht die Straße steil bergauf,
trabt der Esel langsam,
doch hinunter ist er wieder schnell – o ja!

In der Tat scheint die Kernidee des Liedes zu sein, dass zwar angeblich „alle Leute“ Autos haben, während Opa „nur“ einen Esel hat, dass aber andererseits Auto und Esel als Fortbewegungs- und Transportmittel jeweils ihre Vor- und Nachteile haben. Da die Aussage, dass „alle Leute“ Autos haben, natürlich in den arabischen Ländern keineswegs stimmt, hat das Lied auch einen kritischen Akzent: die Meinung von Kindern, „alle Leute“ besäßen Autos, ist eine Wunschvorstellung, die nicht der Realität entspricht und hinterfragt werden kann.

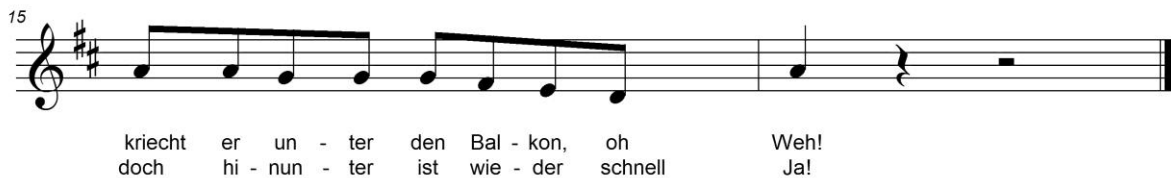
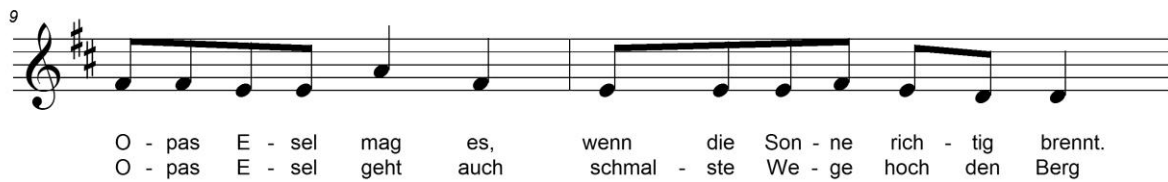
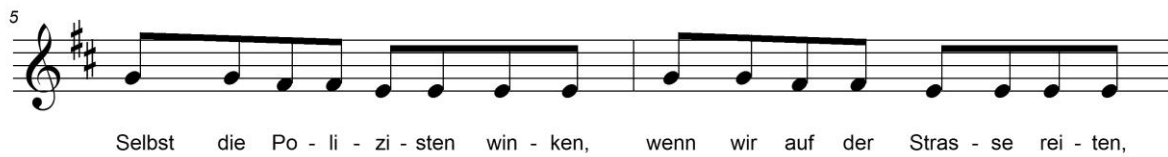
Bei der Interpretation des Liedes sollen folgende Aspekte von den Schüler/innen erkannt werden:

- In den arabischen Ländern, auch in der Türkei, sind Tiere wie Esel, Pferde, Hunde, Schafe, Hühner usw. im Straßenverkehr durchaus vorhanden und werden auch ge- und beachtet;
- Autofahrer nehmen auf Tiere Rücksicht, nicht umgekehrt (in der Türkei ist eine schwere Straftat, einen Hund mit dem Auto anzufahren);
- ältere Menschen (wie zum Beispiel „Opas mit Eseln“) werden respektvoll begrüßt, auch von Autofahrer/innen;
- es gibt zahlreiche Situationen, in denen ein Esel als Transportmittel dem Auto überlegen ist, zum Beispiel, wenn es einen schmalen Weg steil den Berg hinauf geht;
- ist ein Auto defekt, so werden oft Tiere wie Esel oder Pferde zu Hilfe gerufen, um das Auto abzuschleppen; zwar macht auch ein Esel mal schlapp, doch auch Autos können liegen bleiben;
- vieles, was Kindern beim Auto besonders imponiert, wie zum Beispiel das Radio, kann umstandslos auch auf einen Esel gesattelt werden...

http://www.orangesmile.com/autovermietung/turkei/reisen_auto.htm; Die Haustiere und das Großvieh sind die Hauptgefahr für die Fahrer auf den Landstraßen. Häufig kann eine große Herde von Ziegen oder Schafen den engen Feldweg überqueren. In diesem Fall muss man einfach das Auto halten und warten, bis der Weg wieder frei ist.

Opas Esel

Elias Rahbani (?)





Dies sind einige Aspekte, die im Lied von „Opas Esel“ verborgen sind und mehr oder weniger explizit anklingen. Bei einer kulturerschließenden Interpretation des Liedes können und sollen solche Aspekte verdeutlicht werden. Obgleich das Lied in diesem Sinn als „pädagogisches Lied“ für arabische Kinder wahrscheinlich in den 1970er Jahren erfunden worden ist, ist es gerade auch für Kinder anderer Kulturkreise, insbesondere für Kinder aus Ländern, in denen Esel nur noch im Zoo, Zirkus oder bei den Ferien auf dem Bauernhof eine Rolle spielen, sehr lehrreich. Nicht zuletzt kann das Lied in multikulturellen Klassen ein Medium interkultureller Verständigung sein.

Quellen des Liedes

Die schönste Präsentation des Liedes im Internet befindet sich seit 23. August 2018 auf der pädagogischen Plattform „Lila TV“.



Welcome to Lila TV!

Lila TV · Dienstag, 14. August 2018

Lila TV is the first ever Lebanese YouTube Channel where every video is fun, kid-friendly, and full of life! It is our passion to share the love for music and learning with beautiful animated videos for children! جاهزين لفيدويوات تثقيفية، تعليمية، وترفيهية كل أسبوع؟

Subscribe to our channel <http://youtube.com/lilatv>, for new exciting videos every week!

Für dieses Video hat die libanesische Werbefirma www.wezank.com eine Animation erstellt. Der Soundtrack des Lila TV-Videos stammt von einem anderen Video, das innerhalb

von 4 Jahren 4,5 Millionen Mal aufgerufen worden ist und Mitte 2018 von Youtube gesperrt wurde (vgl. Kasten 2).

Elias Rahbani, ein 1938 im Libanon geborener Komponist und Produzent, gilt als Dichter und Komponist des Liedes. Es ist nicht ungewöhnlich, dass als „Volkslieder“ bezeichnete arabische Lieder Kompositionen aus den 1970er Jahren sind. In dieser Zeit wurde in Beirut von den „Rahbani-Brüdern“ und der Sängerin Fairouz die neue arabische Popmusik geschaffen. Ihr Kennzeichen ist einerseits der Alltagsbezug der Themen und andererseits die unorthodoxe Verwendung von „westlichen“ Instrumenten, Harmonien sowie der temperierten Zwölftönigkeit. Damit hatte sich die arabische Popmusik endgültig von der „traditionellen“ Pop- und Kunstmusik (einer Oum Kulthoum) mit ihrem komplizierten Rhythmus- und Tonhöhlensystem gelöst. In der türkischen Arabeskmusik, die bezeichnenderweise Erdoğan besonders mag, lebt die klassische arabische Kunstmusik in populärem Gewande heute fort – auch in Deutschland, wo sie als Heimweh-Musik der Gastarbeiter „Döner Kebap-Musik“ genannt wurde.

Internetquellen zu „Opas Esel“

Version als „libanese nursery rhyme“ mit arabischem und hebräischem Titel und einfacher Oud-Begleitung, zur Verwendung als Playback geeignet (= Hörbeispiel 2):

<https://www.youtube.com/watch?v=w8ZOO7ZuQ28>

Version im Stil der libanesisch-arabischen Popmusik, die unserem Arrangement zugrunde liegt, ist 2018 gesperrt worden (= Hörbeispiel 1): <https://www.youtube.com/watch?v=RecJzgCLUk>.

Dieselbe Musik mit einer neuen Animation auf der Plattform „Lila TV“ seit 23. August 2018 zugänglich und innerhalb von 2 Monaten 500 000 Mal aufgerufen: <https://www.youtube.com/watch?v=NDC1i0ky9y0>.

Homepage der libanesischen Plattform „Lila TV“:

<https://www.youtube.com/channel/UCVjAUyDzNh8OxezgGf8Lb2g>.

Sicherheitskopie der Pop-Version (= Hörbeispiel 1): <https://soundcloud.com/olfgangartintroh/arabisches-kinderlied>

Eine Collage von vier Versionen des Liedes (u.a. der Einsatz des Liedes bei einer Demonstration gegen die libanesische „Telekom“ sowie für die Intifada „alle haben Panzer, nur wir haben Steine“ gesungen von Shadia Mansour): <https://www.youtube.com/watch?v=TV3SdbX-qfc>

Weitere Internetquellen sind auf folgender Plattform zusammengestellt: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/2016/papapa.html>

Information

zum „blauen Stein gegen den bösen Blick“:

Nazar-Amulette heißen die in den arabischen Ländern und der Türkei verbreiteten blauen, augenförmigen Amulette aus Glas, die den „bösen Blick“ abwenden sollen. Sie zieren die Haustür, werden in die Türschwelle eingebaut und hängen am Rückspiegel von Autos.



ABLAUF und wörtliche Übersetzung (von Magda Assem):

→ Vorspiel

Refrain 2 X

كلن عندن سيارات وجدي عنده حمار

Alle haben Autos, doch mein Opa hat einen Esel

بيركبنا خلفه, ياخذنا مشوار

Er lässt uns hinter ihm aufsitzen und nimmt uns auf seine Wege mit

والبوليس يصفرله, بإيدوا يأشرله

Der Polizist pfeift ihm nach und gibt ihm Handzeichen

سيارات تزمزله باب باب باب

Autos hupen ihn an – Pap – pap – pap

→ Zwischenspiel (Vorspiel Takt 5-12)

Strophe 1

وحماره ما بيمشي غير تحت السما الزرقا

Und sein Esel geht nur unter blauem Himmel spazieren,

وجدي قد ما بيبحه معلق له خرزة زرقا

und weil mein Opa ihn so liebt, hat er ihm einen blauen Stein (gegen den bösen Blick) umgehängt.

لمن بتشتي الدنيا ينزلو نقط المي

Und wenn es winterlich ist und Wassertropfen fallen

بيتخبى تحت بلكون الحي

stellt er sich unter dem Balkon des Viertels unter.

Refrain

→ Zwischenspiel

Strophe 2

وحماره لجدي بيطلع عالجبيل وجرد

Und der Esel meines Opas erklimmt auch Berge,

مركبلو راديو وشوفاج تا يدفى أيام البرد

und mein Opa hat ihm auch ein Radio und eine Heizung für die kalten Tage aufgebaut.

لما بطلع طلعة بيصير يمشي شوي شوي

Geht es bergauf, geht er langsam,

لما بينزل نزلة بيقول خي

geht es aber bergab, dann läuft er schnell dahin.

Refrain

Aussprache des Refrains:

kellon 3endon sayarat

w jiddi 3endo hmar...

كلن عندن سيارات وجدي عنده حمار

bi rakebna khalfou

wa byakhedna meshwar

بيركبنا خلفه, ياخذنا مشوار

wil bolice yesafferlou

bi idou yeasherlou

والبوليس يصفرله, بإيدوا يأشرله

sayarat tezamerlou

pap – pap – pap

سيارات تزمزله باب باب باب

Zur Aussprache: das „3“ kennzeichnet einen Gutturallaut und kann fürs Erste übersehen werden.

Einstudierung

Die Einstudierung des Liedes im Klassenarrangement lehnt sich an die Pop-Version des Liedes (Hörbeispiel 1, Anhang Notenbeispiel 1). Zur Begleitung des Liedes, das mit deutschem und (falls entsprechende Schüler/innen vorhanden sind) arabischem Text gesungen wird, kann

eine Perkussionsgruppe gebildet werden. Diese spielt durchgehend im Wesentlichen ein „Offbeat-Pattern“ in zwei Tempi und Klangfarben:

	1	+	2	+	3	+	4	+
Holz/Schellen (hell)		X		X		X		X
Snare (eher dumpf)			X				X	

Der „schnelle Offbeat“ kann von den meisten Schüler/Innen nicht ohne Trick gespielt werden. Dieser besteht darin, dass man mit linker und rechter Hand abwechseln Achtel schlägt und dabei die Hand, die die vollen Viertel schlägt, stark dämpft (z.B. indem man mit der flachen Hand auf den Schenkel schlägt), während die „Offbeat-Hand“ mit einen Stick auf einen hell klingenden Gegenstand schlägt. Etwa folgendermaßen:

	1	+	2	+	3	+	4	+
Recht Hand mit Stick		X		X		X		X
Linke Hand lautlos	X		X		X		X	

Falls niemand in der Lage ist, den „langsamen Offbeat“ auf einer Snare richtig zu spielen, so kann auch hier der obige Trick im halben Tempo angewandt werden, wie es bei normaler Rockmusik üblich ist:

	1	+	2	+	3	+	4	+
Snare			X				X	
BD (stumm)	X				X			

Die Intro-Melodie für „Trompete“ kann auf Flöten etc. gespielt werden:



Die Basstimme dürfte für Schüler/innen zu schwer sein und stellt auch für die Lehrer/in eine Herausforderung dar. Kenner/innen werden von der Melodieführung des Basses überrascht sein, die bisweilen wie gewohnt „harmonisch“ konzipiert, meistens jedoch wird sie im Unisono mit der Gesangsmelodie geführt ist. So ist das halt in der arabischen Musik, die eigentlich nur die Einstimmigkeit kennt! Dieser Bass ist ein typisches Beispiel für das Hybride der arabischen Popmusik. Die Gitarren-Achtel können gegebenenfalls von Orff-Schlaginstrumenten oder Klavier in Einzeltöne aufgelöst gespielt werden.

Alles in allem ist das Klassenarrangement nicht sonderlich interessant und für die szenische Interpretation des Liedes auch nicht ausschlaggebend. Es wird sich von selbst ergeben, dass das „pap pap pap“ bzw. „tut tut tut“ mit großem Einsatz (Hupen etc.) ausgeführt wird und auch die kleinen Einwürfe der „Wah-wah-Sounds“ des Synthesizers die Fantasie der Schüler/innen anregen. Wichtig ist vor allem der Gesang. Dieser kann zu dem originalen Playback (sowohl in der poppigen als auch in der traditionellen, auf der Oud gespielten Version) oder zum Midifile gesungen werden. Das Midifile hat zwar den Nachteil, dass es etwas kalt klingt, jedoch eine gute Einstudiungsstütze ist, weil die fehlende Gesangsstimme durch ein leises Xylophon angedeutet wird.

Information

zur „traditionellen“ Version des Liedes (Hörbeispiel 2)

Das Lied wird hier, wie in der arabischen Musik üblich, einstimmig ohne Harmonien gespielt. Die arabische Laute (Oud) hat keine Bünde und kann daher auch „Vierteltöne“ hervorbringen, was im vorliegenden Beispiel aber nicht der Fall ist. Anstelle der Harmonik tritt eine Verzierungstechnik, die hier schlicht, aber doch sehr überzeugend klingt. Im Anhang ist die komplette Oud-Melodie transkribiert.



Szenischen Interpretation von „Opas Esel“

1. Rolleneinführung (obligatorisch)

Rollenkarten werden an *alle* Schüler/innen ausgeteilt.



Opa

Du bist der Opa und besitzt einen schönen Obstgarten oben auf dem Berg. Dein Esel ist sehr lieb und fleißig. Ihr kennt euch schon seit 20 Jahren. Du findest, dass für die Landwirtschaft Esel besser zu gebrauchen sind als Autos. Deine Enkel lässt Du auf dem Esel reiten, um ihnen zu zeigen, dass der Mensch nicht unbedingt ein Auto besitzen muss.



Ahmet, Opas Enkel

Du bist 8 Jahre alt und träumst davon, dass Dein Vater mal ein Auto kauft. Leider fehlt ihm das nötige Geld. Dein Opa nimmt Dich gerne mit zur Arbeit und Du kannst hinten auf dem Esel sitzen. Das macht Spaß, weil die Autos hupen, wenn Ihr durch die Straßen reitet. Wenn Du Dein Kofferradio mitnimmst, dann freut das den Esel und er trabt im Rhythmus der Musik.



Aisha, Opas Enkelin

Du bist 7 Jahre alt und möchtest gerne ein Pferd besitzen, um darauf zu reiten. Leider fehlt Deinen Eltern das Geld für ein Pferd. Aber Dein Opa hat wenigstens einen Esel, der sehr lieb ist und den Du sehr magst. Du gibst ihm immer zu essen und wäschst ihn auch manchmal ab. Dafür lässt er Dich problemlos reiten und Kunststücke verführen.



Memet, Polizist

Du bist der einzige Polizist am Ort und alle achten Dich. Es gibt nur eine Kreuzung im Ort, und dort musst Du den Verkehr regeln. Du musst zusehen, dass den Pferden und Eseln der Landwirtschaft durch den Autoverkehr nichts passiert. Da die Landwirtschaft wichtig ist, lässt Du den Tieren die Vorfahrt. Daher bist Du bei den Alten im Ort sehr beliebt.



Hasan, Obstbauer

Du hast Dir vor Kurzem ein Auto gekauft, um Obst und Gemüse einfacher transportieren zu können. Wenn Du zum Obstgarten auf dem Berg gehen willst, kannst Du die neue Umgehungsstraße verwenden und musst nicht den steilen Pfad mit einem Esel nehmen. Es ist praktisch, dass Du neben der Tankstelle wohnst, weil Dein Auto dort repariert werden kann, wenn es kaputt ist.

Zunächst gehen alle Schüler/innen kreuz und quer durch das Klassenzimmer und lesen den Text ihrer Rollenkarte mehrfach laut – und durcheinander! – möglichst in Ich-Form durch. Die Spielleiter/in interveniert mit „Stopp!“-Rufen, mit der Aufforderung ganz leise, ganz traurig, aggressiv etc. zu sprechen sowie nach der Devise zu gehen: „es ist große Hitze und ihr schwitzt“, „ihr winkt einem Nachbarn zu“, „ihr habt es eilig“, „ihr wollt imponieren“ etc. Zu dieser Rolleneinführung kann auch die Musik des Liedes (z.B. das textlose Midifile) gespielt werden. Ziel der Einföhlung ist, dass jede Schüler/in eine ihrer Rolle gemäße „Haltung“ (bewegen, sprechen, gestikulieren etc.) gefunden hat und präsentieren kann. Die Einföhlung ist daher zu Ende, wenn alle Schüler/innen die Rollenkarte nicht mehr benötigen, um zu wissen, „wer sie sind“. Falls vorhanden können sich die Schüler/innen mit einem Kleidungsstück versehen.

Im Anschluss an die Rolleneinföhlung präsentieren sich alle fünf Rollen (kollektiv) vor den anderen Schüler/innen: Sie stellen sich kurz vor, sagen, wer sie sind, was sie tun, wollen, mö-

gen etc. Die Spielleiter/in kann dabei intervenieren und an die Schüler/innen Fragen stellen, um bestimmte Charakterzüge prägnanter heraus zu arbeiten.

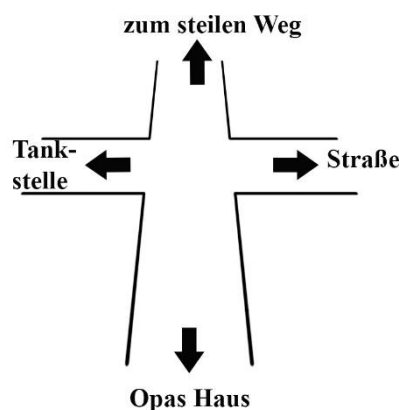
2. Standbilder bauen (fakultativ)

Vier Kleingruppen werden gebildet und erhalten jeweils einen kurzen Text als Arbeitsauftrag. Ein Standbild soll zum Text erarbeitet werden, wobei die Kinder auch Esel und Auto darstellen sollen:

- Der Polizist winkt den Esel durch, die Autofahrer ärgern sich und hupen.
- Es regnet (und ist kalt). Der Esel darf zu Hause im Stall bleiben, während die Autofahrer auch bei Regen fahren müssen.
- Der Esel geht einen steilen Hügel hinauf, das Auto kann das nicht und muss einen großen Umweg fahren.
- Wenn der Esel hungrig ist, kann er am Wegesrand etwas zu essen finden. Wenn der Tank des Autos leer ist, bleibt das Auto stehen und muss vom Esel abgeschleppt werden.

3. Szenisches Spiel nach Regieanweisungen (obligatorisch)

Es wird eine „Szene“ mit folgenden Positionen gebaut: Opas Haus, Tankstelle, Obstgarten auf dem Hügel, schmale Pfad hinaus zum Obstgarten und breite gewundene Straße zum Obstgarten. Im Zentrum steht eine Straßenkreuzung:



Diese Grundstruktur wird durch Seile auf dem Boden, Tische, Stühle und markante Gegenstände markiert.

Jeweils fünf Schüler/innen spielen die Rollen, weitere Schüler/innen sind Esel und Autos. Der Rest der Klasse ist Chor und Orchester sowie Beobachter/in. Grundprinzip des Szenischen Spiels nach Regieanweisung ist: Die in die Rollen eingefühlten Spieler/innen tun immer das, was die Spielleiter/in sagt. Haben sie nichts zu tun, dann verharren sie als Standbild oder gehen einer monotonen Tätigkeit nach.

Regieanweisungen (beispielhaft):

- Opa holt seinen Esel aus dem Stall.
- Er setzt die Kinder auf den Esel und zieht los.
- Hasan wohnt neben der Tankstelle und steigt in sein Auto, lässt den Motor an.
- Opa will zu seinem Obstgarten und nähert sich der Straßenkreuzung.
- Hasan rast mit dem Auto in Richtung Kreuzung.
- Als Opa sich der Kreuzung nähert, stoppt der Polizist den herbei fahrenden Hasan.
- Der Polizist winkt Opa, der ganz langsam über die Kreuzung geht, durch.

- Hasan hupt und ist ungeduldig.

[Refrain wird gesungen oder gespielt]

- Opa bleibt auf der Kreuzung stehen. Er und die Kinder winken Hasan zu.
- Opa zieht weiter gerade aus, der Esel steigt den steilen Fußweg zum Obstgarten hoch.
- Hasan rast über die freie Kreuzung und muss die Landstraße über viele Kurven zum Obstgarten hochfahren.
- Der Opa redet dem Esel gut zu, der langsam den Weg hochsteigt.

[Strophe 2 wird gesungen oder gespielt]

- Plötzlich in einer Kurve macht Hasan Auto "tuk tuk" und bleibt stehen. Das Benzin ist aus!
- Opa ist oben im Obstgarten und fängt an Äpfel zu pflücken.
- Hasan winkt und ruft: Helft mir, ich kann nicht weiter!
- Opa schickt die Kinder mit dem Esel zu Hasan.

[Refrain wird gesungen oder gespielt]

- Der Esel zieht Hasans Wagen zurück. Die Kinder dürfen ins Auto steigen.
- Opa pflückt einen Korb voll mit Äpfeln.
- Als Hasan mit Esel, Auto und Kindern an der Kreuzung ankommt, kommt der Opa bereits mit einem vollen Apfelkorb zu Fuß zurück.
- Der Polizist winkt Esel, Hasan und Kinder durch, Opa muss anhalten.
- Opa winkt dem Hasan zu und sagt: [DOPPELPUNKT]
- Als Hasan an der Tankstelle ankommt, klopf er dem Esel auf den Rücken und sagt: [DOPPELPUNKT]
- Die Kinder gehen mit dem Esel schnell nach Hause.

[**Strophe 1 und Refrain** werden gesungen oder gespielt]

Bemerkung: Bei DOPPELPUNKT sagen die Spieler/innen etwas. Die Szene wird zunächst einmal durchgespielt. Anschließend wird sie nochmals frei (ohne Regieanweisungen) zur Musik des Playbacks gespielt.

Am Ende des Spiels werden alle Beteiligten an „ihrem Ort“ in Position gebracht und von der Spielleiter/in befragt, zum Beispiel:

- (Kinder:) Was gefällt dir mehr, auf dem Esel zu reite oder mit dem Auto zu fahren?
- (Opa:) Wenn du das Geld hättest, würdest du dir auch ein Auto kaufen?
- Bei Hasan nimmt die Spielleiter/in Bezug auf das, was Hasan (unter DOPPELPUNKT) gesagt hat...

Zur weiteren Befragung und szenischen Diskussion werden die Beobachter/innen hinzugezogen.

Jüdische Musik

Wie bereits im Vorwort erwähnt, habe ich das Thema „Jüdische Musik in der Schule“ der Interkulturellen Musikerziehung zugeordnet und damit auch (anfangs unbeabsichtigt) einen Beitrag zur deutschen Holocaustpädagogik geleistet. Daher möchte ich zum Verständnis der drei Unterrichtseinheiten, die den kulturellen Hintergrund eines Teils jüdischer Musik mit Schüler/innen in Deutschland rekonstruieren, Ausschnitte aus zwei Vorträgen vorstellen, die meinen didaktischen Ansatz darstellen. Der erste Vortrag wurde in Potsdam auf einer Tagung der dortigen „Jüdischen Studien“ vor internationalem, überwiegend jüdischem Publikum gehalten. Vor allem die amerikanischen und israelischen Kollegen waren damals erstaunt bis erbost über meine Art, die traditionellen Denkformeln der Holocaustpädagogik als ineffektiv und kontraproduktiv darzustellen. Erstaunlich war immer wieder zu beobachten, dass gerade von jüdischer Seite aus die „Zunahmen von Antisemitismus in Deutschland“ betont zugleich aber einschlägige Erklärungsansätze nicht diskutiert wurden. „Antisemitismus“ scheint bei jüdischen Kollegen nicht „gemacht“ sondern eine Konstante der deutschen Rasse zu sein. Der zweite Vortrag wurde 2005 in Słupsk (Polen) auf einer ebenfalls internationalen Tagung gehalten. Die Situation war hier anders, da vor allem die polnischen Kollegen meinen Ansatz spontan nachvollziehen konnten. Dieser Vortrag wurde durch einen Workshop zu den „Tsen Bridern“ (siehe unten) ergänzt.

Immer wieder kam bei den einschlägigen Diskussionen, zu denen ich geladen wurde, die Frage auf, was denn eigentlich „jüdische Musik“ oder was das Jüdische an gewisser Musik (zum Beispiel derjenigen Arnold Schönbergs) sei. Eine Antwort, die, soweit ich beobachten konnten, weitgehend Konsens ist, lautet: Jüdische Musik ist eine Konstruktion, die durch eine Wechselwirkung von Selbst- und Fremdattribution entsteht. Im Aufsatz „What is Jewish Music“ ist diese Antwort konkret entfaltet⁴³.

Der Beitrag der Musikpädagogik zur gegenwärtigen Situation der Holocaustpädagogik (2007)⁴⁴

Einleitung: Forschung und politische Praxis

Man kann hierzulande nicht naiv und voraussetzungslos jiddische Lieder singen, Klezmermusik spielen oder jüdische Kompositionen aufführen. Reggae, Blues, Samba, Rai, israelische Shalom-Lieder, russische Wolgaglocken, Flamenco, Tango, Gamelan, Obertongesang aus Tuva, indische Rags oder irische Harfen kann jeder aufführen, ohne gefragt zu werden, warum er das tut. Bei Klezmermusik ist das aber anders.

Die Nachfrage, warum ein Musiker Klezmermusik praktiziert, ist eine Frage nach seiner politischen Praxis: *Wie stehst Du zum Holocaust und zum Antisemitismus, zu Israel und zu Palästina?*

Auch die Themen und Gegenstände jüdischer Studien werden in Deutschland aufgrund der deutschen Geschichte in besonderer Weise von der Öffentlichkeit als politisch eingestuft.

⁴³ Kostenloser Download unter <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/jewishmusic.pdf>

⁴⁴ Dies war der Titel des Vortrags in Słupsk. Der Potsdamer Titel lautete (in der Publikation): „Akademische Forschung und Politische Praxis. Erfahrungen mit jiddischen Liedern und Klezmermusik im (Musik-) Unterricht an deutschen Schulen“.

Reine Wissenschaft um ihrer selbst willen gibt es nicht. Viele Autorinnen und Autoren sind daher bemüht, sich öffentlich, oft auch pädagogisch und politisch zu legitimieren. Dabei wird nicht selten die Hoffnung artikuliert, dass die Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema und Gegenstand jüdischer Studien sich als ein nützlicher Beitrag in jenes Phänomen einreicht, das Theodor W. Adorno als „Erziehung nach Auschwitz“ bezeichnet hat.

Allerdings genügt im Falle dieser Erziehung nach Auschwitz weder die gute Hoffnung, noch der gute Wille und erst recht nicht solides wissenschaftliches Forschen und Arbeiten. Mit eben diesem Problem soll sich der folgende Vortrag auseinandersetzen.

Zunächst ein prägnantes Beispiel aus meiner Lehrtätigkeit: Im Winter 1998/99 habe ich ein Seminar zum Thema Klezmermusik veranstaltet. Ich habe dabei den Bereich deutsche Geschichte, Holocaust, Musik in KZ und Ghetto weitgehend ausgespart und mich mehr auf die osteuropäischen Ursprünge und die US-amerikanische Revival-Geschichte konzentriert sowie mich aufgrund eines Feidman-Workshops mit Weltmusikaspekten beschäftigt. In der letzten Stunde stellte ich die Frage: Kann die Beschäftigung mit Klezmer eine Art deutscher Vergangenheitsbewältigung sein?

Die schriftlichen Antworten auf diese Frage waren erstaunlich (Einzelheiten: siehe Anhang 1). 58% antworteten mit JA, 16% mit NEIN und 26% mit VIELLEICHT. Im Einzelnen:

Bei den Ja-Aussagen gibt es die *traditionelle Argumentation*, die sich jiddische Lieder aus der Nazizeit bezieht. Dann gibt es Konkretisierungs-Argumentation, die besagt, dass „die Juden“, die sonst eher abstrakt sind, via Klezmer sehr *konkret, lebensnah* geworden sind, wodurch die deutsche Vergangenheit eben konkreter wurde. Hieran schließt sich das Argument an, dass durch die Beschäftigung eine *andere Form der Vergangenheitsbewältigung* als die „offizielle“, die ritualisiert ist, möglich ist: Klezmer zeigt „die Juden“ nicht nur konkreter, sondern auch von einer anderen Seite. Daraus kann Wut und Trauer, aber auch etwas Positives erwachsen (weg von Täter-Opfer-Schema).

Ich stellte sodann die Zusatzfrage „Was können Schüler/innen an Klezmermusik lernen?“ (Einzelheiten: siehe Anhang 2).

Die wichtigsten Aussagen gehen in die Richtung, dass die Beschäftigung mit Klezmer eine nicht-ritualisierte Art der Auseinandersetzung mit Shoa/Holocaust in der Schule sein kann. Das geschieht unter anderem durch die Zurkenntnisnahme der (konkreten) Lebenswelt von Juden, die über die Musik sehr plastisch und sinnlich hervortritt („als ob man in ein Land reist“). Das Ritual ist also abstrakt und wird durch Konkretes aufgebrochen. Zugleich entfallen bei dieserart Unterricht die (bei Schüler/innen gehassten) Schuldgefühle. Die Hälfte aller Angaben beziehen sich allerdings auf spezifisch musikalische Ziele.

In den Jahren 2000 und 2001 wurden in circa 20 Klassen (Stufe 5 bis 13) Unterrichtsreihen zu Klezmermusik durchgeführt. Ute Pasemann, die eine solche Unterrichtsreihe zu Klezmermusik in einer 12. und 13. Klasse durchgeführt hatte, stellte die Frage, ob die Behandlung von Klezmermusik eine Antwort auf die Forderung von Politikern sein könne, dass sich Jugendliche in der Schule mehr mit den Themen Juden/Judenhass/Nationalsozialismus befassen sollten (Einzelheiten: siehe Anhang 3).

Die Antworten fielen vielfältiger als an der Uni aus. Oft wird zwischen der schönen Musik und den eher unangenehmen politischen und sozialhistorischen Erläuterungen unterschieden. Die Besonderheiten des Themas werden benannt: mehr Interesse an der Problematik, weil unterhaltsamer und praktischer; näher an den Gefühlen der Menschen wegen der Musik; schöner und motivierender als Einstieg. Schüler/innen denken aber noch weitgehend in Schubladen, sie trennen zwischen Musik- und Geschichtsunterricht.

Ich habe daraus hypothetisch Folgendes geschlossen:

- Historisch und musikalisch sorgfältig behandelte Klezmermusik ist automatisch „politisch und eine besondere Art von Holocaust-Pädagogik.“
- Die historische Behandlung von Klezmermusik kann einen Beitrag zur Holocaust-Pädagogik leisten, den kein anderes Gebiet als das der Musik zu leisten imstande ist.

Das ist alles recht und gut so. Doch die Gretchenfrage bleibt: *Welcher* Unterricht leistet *welchen* Beitrag?

Klezmermusik und Holocaust-Pädagogik

Die Ausübung von Klezmermusik in Deutschland wird dadurch automatisch politisch, dass sie in den Dunst- und Wirkungskreis dessen gerät, was neuerdings „Holocaust-Pädagogik“⁴⁵ genannt wird. Die Bezeichnung ist aus der US-amerikanischen Bezeichnung „Holocaust Education“ abgeleitet. Allerdings sind die deutschen Konzepte nicht mit denjenigen US-amerikanischen identisch.

In Deutschland gelten gegenüber den USA zwei gravierende Sonderbedingungen:

(1) Es gibt keine quantitativ relevante ethnische Gruppe „Juden“. Die Beachtung, die den wenigen Promille Juden in Deutschland zukommt, verdankt sich mit Sicherheit nicht der Größe der ethnischen Gruppe. Zudem wird von Juden und Nichtjuden offensichtlich mit Erfolg nicht geklärt, ob „Juden“ eine ethnische Gruppe oder (nur) eine Glaubensgemeinschaft sind. In den USA zählen „Juden“ übrigens nicht zu den fünf großen ethnischen Gruppen⁴⁵.

(2) Es gibt in den USA keine „nationale Vergangenheit“, die in traumatischer Weise mit Juden verknüpft wäre. Im Gegenteil, zumindest der individuelle Bezug auf den Holocaust hat eher den Charakter eines besonderen Wertes. So fällt auf, dass auf Plattencovers und Klezmermusiker-Biografien nie der Hinweis auf Holocaustopfer und Überlebende aus dem engeren Verwandtschaftskreis eines Musikers fehlen. Vergleichbare historische Rückbezüge in Deutschland gibt es nicht. Ebenso wenig natürlich Rückbezüge auf Holocausttäter oder -mitläufer.

Holocaust-Pädagogik in Deutschland ist das Endglied einer 30-jährigen pädagogischen Diskussion, die durch folgende Etappen charakterisiert ist:

- *Vergangenheitsbewältigung*

Die ursprünglich eher dem US-amerikanischen Umerziehungskonzept (Entnazifizierung) entsprungene, an psychoanalytische Terminologie erinnernde Bezeichnung, wurde politisch von reaktionären Kräften der BRD in Misskredit gebracht. Mit „Vergangenheitsbewältigung“ wurde die Idee assoziiert, unter die deutschen Verbrechen der Nazizeit könne und solle einmal der berühmt-berüchtigte Schlussstrich gezogen werden. Heute wenden sich Initiativen und pädagogische Konzepte mit der Bezeichnung „Gegen das Vergessen!“ gegen solche Tendenzen, die allerdings nicht mehr zentrale politische Probleme Deutschlands berühren.

⁴⁵ Anglo Americans, Afro Americans, Latin Americans, Asian Americans, Indigenous Americans.

- *Betroffenheitspädagogik*

Ausgehend von drei Thesen, die Theodor W. Adorno 1959/1966 formuliert hatte (Adorno 1969)⁴⁶, löste eine Art Betroffenheitspädagogik die Konzepte der Vergangenheitsbewältigung ab. Adorno hatte nicht nur formuliert, es müsse erstes Ziel aller Pädagogik sein, dass „Auschwitz nicht noch einmal sei“, er hatte auch darauf hingewiesen, dass dies Ziel nicht abschließend erreicht werden kann, sondern eine deutsche Daueraufgabe ist, und, dass dies Ziel nicht allein durch Aufklärung erreicht werden könne. Da bis heute Aufklärung nicht nur im Schulunterricht, sondern auch in empirischen Befragungen zur Rechtslastigkeit der BRD eine dominante Rolle spielt, ist Adornos frühe Erkenntnis - die sich der „Dialektik der Aufklärung“ (1947/1969) verdankt - noch immer beachtenswert.

Die Maxime der Betroffenheitspädagogik lautete: handlungsrelevant wird Sachinformation und Aufklärung erst dann, wenn sie mit Betroffenheit verknüpft ist. Erst derjenige, der von Tatsachen auch betroffen wird oder ist, kann und wird sein Verhalten ändern.

Obgleich diese handlungstheoretische Einsicht richtig war, war sie pädagogisch kontraproduktiv. Dies zeigten unter anderem biografische Untersuchungen zum Rechtsradikalismus: Kinder und Jugendliche rebellieren gegen den pädagogischen Druck, betroffen zu sein oder sich schuldig zu fühlen⁴⁷. Als Antwort formulieren sie „Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein!“ und singen:

Früh in der Bildung da fing es schon an:
Ein Land voller Dreck genannt Deutschland.
Sie nahmen dir den Stolz, verhöhnten das Land,
Doch das hast du damals noch nicht erkannt...

Eines Tages wacht Ihr alle auf,
Rettet die Rasse, die man einst verkauft...
In ein paar Jahren
Und wir sind kampfbereit-.

Titel „In ein paar Jahren“ der CD „Mann für Mann“ von Störkraft (1990).

- *Erinnerungsarbeit*

Im Dunstkreis der Betroffenheits-Strategie standen einige politische Sänger in der (alten) BRD, allen voran Alexander Kulesiewitsch, ein polnischer Sänger, der 4 Jahre in Sachsenhausen einsaß. Seine Konzerte erzeugten eine Betroffenheit der anderen Art. Die Darbietung von KZ-Liedern eines im ursprünglichen Sinne Betroffenen hatten ja noch eine andere Dimension, die sich in der pädagogischen Diskussion mit den Schlagworten Zeitzeugen und Spurensuche bis hin zu Denk- und Mahnmalpädagogik verknüpfte. Hierbei wurde versucht, die Betroffenheit durch Authentizität sinnlich so zu konkretisieren, dass der moralische Anspruch verblass-

⁴⁶ Die Literatur zu diesem Kapitel befindet sich am Ende des Kapitels, da dies Verzeichnis dokumentarischen Charakter hat und dem Themenkreis „Szenische Interpretation“ sprengen würde.

⁴⁷ Bei meiner „ersten“ Nachkriegsgeneration - ich ging 1946-1960 zur Schule - war das anders, da wirkte die Betroffenheit in Verbindung mit den Trümmern, innerhalb derer, und dem Hunger, mit dem man aufgewachsen war noch unmittelbar. Deutlich wurde dies im intuitiven und emotionalen Protest gegen die Wiederaufrüstung, die uns Siebtklässler und auch einige Lehrer stark beschäftigte.

te. Die vor kurzem auch in Deutschland erschienene Shoa-CD⁴⁸ der Steven-Spielberg-Stiftung spiegelt diese Strategie wider.

Diese Art „Erinnerungsarbeit“ ist allerdings nicht unproblematisch. Es stellte sich heraus, dass die Befragung von oder Begegnung mit Zeitzeugen für Kinder und Jugendliche zwar faszinierend ist, aber auch ent-politisierend wirken kann. Den „Schulausflügen“ zu Friedhöfen, Denkmälern, KZ-Museen oder restaurierten Vernichtungslagern wurde angelastet, dass sie als aktionistische Ersatzhandlung für die reflektierte Aneignung von Geschichte. Und schließlich wurde festgestellt, dass die von Kindern und Jugendlichen oft mit detektivischer Genauigkeit durchgeführte „Spurensuche“ sich letztendlich als ein „Lernen für die Schule“ und nicht „für das Leben“ entpuppte.

- *Einfühlung und Empathie*

Der aktuelle Diskussionsstand, bei dem ich mich vor allem auf fachdidaktische Veröffentlichungen aus den Jahren 1997-2002 beziehe, ist dadurch charakterisiert, dass man bemüht ist, aus allen bislang zusammengetragenen Kritikpunkten und Erfahrungen ein neues Konzept zu entwickeln. Das Konzept kann bezeichnet werden mit dem Schlagwort: *Verstehen als handlungsrelevante Aneignung von Geschichte*.

Es geht zunächst um Geschichte, um Vergangenes, um Fremdes. Dies Vergangene soll verstanden werden: in seinem Ablauf, in seinen Ursachen, in seiner Sozialpsychologie. Verstehen wird als Lerntätigkeit und Aneignung aufgefasst. Dabei soll überprüft werden, welche Bedeutung das Vergangene hat und ob aktuelle politische Erscheinungen - allen voran natürlich

- der Umgang mit ethnischen Gruppen, mit Minderheiten und mit Fremdem,
- Ausländerangst und -feindlichkeit,
- Rassismus, Biologismus und speziell Anti-Semitismus,
- Konfliktlosen mit Mitteln der Gewalt statt der friedlichen Konsensfindung

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

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

1. *Empathie statt Betroffenheit*

Empathie bedeutet einführendes Verstehen ohne jedoch das Handeln des Anderen übernehmen oder gut heißen zu müssen (VGDLV 1997). Ein Pädagoge „versteht“ beispielsweise aggressive Impulse eines Schülers, er „versteht“ sogar die „Attraktivität“ von Rechtsradikalismus oder Antisemitismus. Er kann sich in die Situation des Anderen einfühlen, ohne mit ihm identisch zu werden. Er kann die Motivation des Anderen nachvollziehen und sich erklären.

2. *Emotionen in der Einfühlung*

Die bei der Empathie aufkommenden Emotionen haben nichts mit moralisch erzeugter Betroffenheit zu tun. Es sind vielmehr Emotionen, die aus einer pädagogisch inszenierten Rolleneinfühlung resultieren. Solche Emotionen überkommen die Schüler/innen 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.

⁴⁸ <https://www.cornelsen.de/produkte/erinnern-fuer-gegenwart-und-zukunft-cd-rom-9783464644645> (5.2.2019)

3. *Lernen und Handeln im Schutz der Rolle*

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

4. *Produktive Auseinandersetzung mit Zeitzeugen, Spuren, Denkmälern usw.*

Wenn Schüler/innen 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 (Lipski 2007, 196-198). Am einfachsten geschieht dies in einer „produktiven Auseinandersetzung“. Schüler/innen 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“ (Spiegelmann 1980) vorgeführt.

5. *Praktizierte Demokratie und Toleranz im Lernprozess*

Es besteht weitgehend Konsens darüber, (1) dass der Holocaust keiner „besonderen Pädagogik“ bedarf, sondern in einem „guten Unterricht“ optimal aufgehoben ist und (2) dass die Ziele der Holocaust-Pädagogik in den allgemeineren Zielen von Demokratiekompetenz und Toleranzfähigkeit aufzugehen haben. Speziell zur Bekämpfung von Rechtsextremismus ist eine Holocaust-Pädagogik auf verlassenen Posten, wenn sie nicht in einen größeren Rahmen gestellt wird (Ehmann 2001, 7-9). 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 Schüler/innen und Schüler zu selbstbestimmtem („demokratischen“) Handeln anleitet und alles vermeidet, was vorschreibt, wie zu fühlen, zu denken und zu bewerten sei.

Erfahrungen aus dem Musikunterricht

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

Gerade für den Musikunterricht werden im Zuge des deutschen Klezmer-Booms derzeit Materialien vorgelegt, die den aktuellen Diskussionsstand der Holocaust-Pädagogik nicht zur Kenntnis genommen haben. Das neueste für die Unterrichtspraxis verfasste Buch zu „Jüdischen Musiktraditionen“ (Ottens/Rubin 2003) befindet sich auf dem Niveau der *Betroffenheitspädagogik*. Musik wird zielsicher eingesetzt, um jene Betroffenheit zu erzeugen, die bei Schüler/innen die bereits erwähnten „Trotz-Reaktionen“ hervorrufen kann. Selbsttätige und sogar lustvolle Musikpraxis ist in diesem Konzept explizit verboten. Ziel der Unterrichtseinheit ist zu zeigen, dass Klezmermusik nicht einfach und nachahmbar, sondern ein hohes (jüdisches) Kulturgut sei.

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

Dieser Ansatz heißt „Schnittstellenansatz“ der interkulturellen Musikerziehung (Merkt 2001) und ist das derzeit vorherrschende musikpädagogische Konzept. Hiernach soll der interkulturelle Musikunterricht, als dessen Teil ja auch Musikunterricht über Klezmermusik anzusehen ist, mit Musikpraxis an einer kulturellen „Schnittstelle“ einsetzen. Die praktischen und sinnlichen Erfahrungen des Gemeinsamen sollen anschließend Anlass zur Diskussion und Reflexion des Fremden werden.

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

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

Dies Konzept führt

- einerseits die musikpraktische Unterrichtstätigkeit und die theoretische Reflexion in einem einheitlichen, von den Schüler/innen und Schülern als lustvoll erlebten Prozess zusammen, sie setzt
- andererseits die aktuellen Kategorien „Empathie“, „Einfühlung“, „im Schutz der Rolle“, „Produktorientierung“ und „Demokratie/Toleranz“

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

Beispiel 1: Chagallbilder nachstellen⁴⁹

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

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

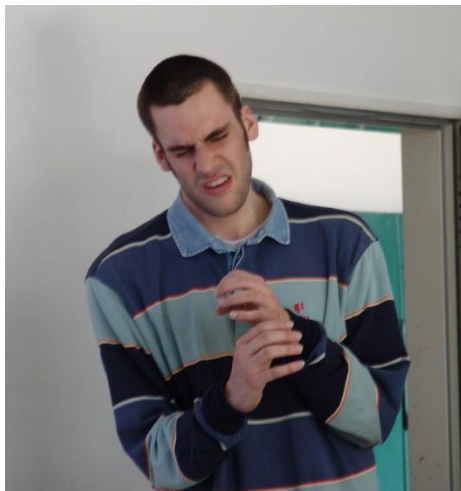


⁴⁹ Video hierzu unter <https://youtu.be/e26MFTToHkxc>



Beispiel 2: Haltungen zu unterschiedlicher Musik

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



Bilderläuterung: links oben „Klezmer Conservatory Band“, eine fetzige Aufnahme im Balkan-Sound; rechts oben „Brave Old World“, eine angeblich „authentische“ Aufnahme, die als depressiv gedeutet wurde; links unten „Giora Feidman“, der erkannt und entsprechend „verkniffen“ dargestellt wurde; rechts unten „Espe“, die in ihren Aufnahme den Tangorhythmus des Liedes hervorheben.

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

Beispiel 3: Rolleneinführung in die „Tsen Brider“

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



oben: alle zehn Brüder mit ihrer Handelsware. rechts: das Meer trennt Osteuropa (links) von Amerika (rechts), jeder Bruder wechselt, wenn er im Lied stirbt, von links nach rechts.

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

Beispiel 4: Musik im KZ⁵⁰.

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

Strophe 1 shpil zhe mir a tango oys in yidish, zol dos zayn misnagdish tsi khasidish. di bobele aley zol kenen dos farshteyn shpil zhe mir a tango, nor nisht arish, zol dos zayn nisht arish, nisht barbarish, az di sonim zoln zen, az ikh nokh tantsn ken, un take a tentsele mit bren un take a tensele geyn.	Refrain shpil, shpil, klezmerl, shpil, vi a yidish harts hot gefil. shpil, shpil mir a tentsele, oy, shpil, shpil, ikh bet dikh, mit neshome, mikt gefil.	Strophe2 shpil zhe mir a tango oys fun pleytim, fun dem folk tsezeytn un tseshpreytn, az kinder, groys un kleyn, zoln kenen dos farshteyn un take a tentsele 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 tentsele far aykh!
---	---	---

⁵⁰ Das Folgende stammt aus dem Vortrag in Slupsk.

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 Schüler/innen 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 erscheint der Wunsch nach Freude und Normalität. Bei der SS kommen Assoziationen an den „Tanz mit dem Tod“ zustand. – Eine weitere Bilderserie sollte die möglichen Haltungen der SS zum Jiddischen Tango ausdifferenzieren. Die Ergebnisse 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 Todestanz ist?“ Die Inhalte der folgenden Bildersequenz:

1. Der Tangotanz aus der Perspektive der Häftlinge (Juden),
2. Der Tangotanz aus der Perspektive der Wächter (SS-Mannschaft),
3. SS-Haltung Möglichkeit 1: aggressiv und im Bewusstsein der Stärke,
4. SS-Haltung Möglichkeit 2. genervt, aber irgendwie überrumpelt hilflos,
5. SS-Haltung Möglichkeit 3: Zweifelnd und in der Ahnung, dass der Jiddisch Tango auch ihr Todestango sein könnte.

In einem Abschlussbild haben die Schüler die Essenz des ganzen Liedes dargestellt: 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.





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

Fazit:

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

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

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

Literaturverzeichnis

Zur Holocaust-Pädagogik

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Stichworte. Kritische Modelle 2. Suhrkamp Ffm. 1969, S. 85-101.
- Adorno, Theodor W.: Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Suhrkamp Ffm. 1968, S. 125-146.
- Arbeitskreis Geschichtsdidaktik im VDG LV Niedersachsen: Emotionen und Geschichtsunterricht. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik Heft 3/4, 1997, S. 189-196.
- Ahlheim, Klaus und Heger, Bardo: Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit: Handreichung für die politische Bildung. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. 1999.
- Assman, Aleida & Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit /Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945. DVA, Stuttgart 1999.
- Baumann, Ulrich u.a.: Erinnern für Gegenwart und Zukunft. Überlebende des Holocaust berichten. (1) CD-ROM, (2) Begleitheft dazu, (3) Unterrichtskommentar dazu. Cornelsen software, Cornelsen, Berlin 2000.

- Himmelstein, Klaus und Keim, Wolfgang (Hg.): Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust. Camus, Ffm. 1996. [Darin Dan Bar-On: Befragung der Dritten Generation. Beschreibung pädagogischer Projekte.]
- Langen-Plän, Martina: Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem. Peter Lang, Ffm. 1995. Darin S. 362-392 Einstellung und Wissen deutscher Jugendlicher zur deutsch-jüdischen Geschichte.
- Lohrbächer u.a. (Hg.): Schoa - Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken. Kohlhammer, Stuttgart 1999. (Zahlreiche einzelne Aufsätze und Projektberichte.)
- Rathenow, Hanns-Fred und Weber, Norbert H.: Erziehung nach Auschwitz. [Darin Hgg.: „Auschwitz - eine Herausforderung für die Pädagogik“. Brigitte Reich/Wolfgang Stammwitz: „Antifaschistische Erziehung in der Bundesrepublik?“ Peter Dudeck: „Aufarbeitung der Vergangenheit im schulischen Unterricht?“] Centaurus-Verlag, Pfaffenweiler 1988.
- Silbermann, Alfons & Stoffers, Manfred: Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland. Berlin 2000.
- Spiegelmann, Art (1980): Maus – Die Geschichte eines Überlebenden. Derzeit auf Deutsch erhältlich von der Bundeszentrale für politische Bildung, 2010.
- POLIS 4/2001: Schwerpunkt „Holocaust-Erziehung“ (eher theoretisch)
- Heyl, Matthias: Dialektik der Aufklärung der anderen Art. Generationen nach Auschwitz
- Ehmann, Annegret: Erziehung nach Auschwitz oder Holocaust Education
- Deckert-Peaceman und Kößler, Gottfried: Konfrontationen. Der konzeptionelle Ansatz der Pädagogischen Abteilung des Fritz Bauer Instituts
- Praxis Geschichte* 6/1995: Themenheft „Der Holocaust“ (ausschließlich unterrichtspraktisch):
- Benz, Wolfgang: Der Holocaust 1941-1945 (Informationsartikel)
- Henry, Frances: Denke einfach, dass ich eine Fremde bin... (Spurensuche-Ansatz)
- 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

Verzeichnis der deutschen Unterrichtsmaterialien zum Thema jüdische Musik/jiddische Lieder

Artikel mit (teilweise) didaktischem Konzept

- Eckstaedt, Aaron: „... tanzen und singen, singen und springen, dazu tu ich taugen - Jiddische Lieder und Tänze, elementare Bewegungsspiele und Improvisationen.“ in: Merkt, Irmgard (Hg.): Ein Lied für Christina (= In Takt 1). Con Brio, Regensburg 2000, S. 133 – 147.
- Everling, Jens: Jiddische Lieder aus der Zeit des Nationalsozialismus. In: vds-Info Niedersachsen Nr. 129 (Juli 1994), S. 25-30.
- Klose, Kurt u.a.: Klezmermusik. In: Soundcheck 3. Metzler-Verlag, Stuttgart 2002. (Erscheint in Kürze.)
- Mall, Volker: Die Gesänge des Leidens. Zwei jüdische Lieder des antifaschistischen Widerstandes. nmz Okt/Nov 1989, S. 27-28.
- Ottens, Rita & Joel Rubin: Jüdische Musiktraditionen. Reihe „Musikpraxis in der Schule“, Band 4. Bosse-Verlag, Kassel 2001. Mit CD.
- Sievritys, Manfred: Lied-Song-Chanson, Band 2: Politisch Lied, ein garstig Lied. Cappella, Wiesbaden 1984. Grundband 1. [Darin: 9.2 Die jüdische Minderheit im NS-Staat, S. 318-333.]
- Stroh, Wolfgang Martin: „’Schpil’sche mir a Lidele in jiddisch’ - aber wie?“ In: Beiträge zur Populärmusikforschung 25, hg. von Jürgen Therhag (CODA, Karben 1999).
- Stroh, Wolfgang Martin: „’Tsen brider sajnen mir gewesen’ - Der besondere Humor jiddischer Musik und dessen Erscheinungsformen in Deutschland“, in: Rolf, Ares / Tadday, Ulrich (Hg.). Martin Geck. Festschrift zum 65. Geburtstag, Witten 2001, S. 371 - 392.
- Stroh, Wolfgang Martin: „Mazeltow!“ Eine traditionelle jüdische Hochzeit in Osteuropa. Szenisches Spiel und Klezmermusik. In: Musik und Unterricht 2/2002 (Heft 62), S. 45-58.
- Stroh, Wolfgang Martin: Klezmermusik und Interkulturelle Musikerziehung. In: Interkulturelle Musikerziehung, hg., von Matthias Kruse. Bosse-Verlag Kassel 2002.
- Thume, Peter: Es gibt kein Andererseits. Eine Reise nach Anatevka. Musik und Unterricht 30/1995, S. 51-55
- Urban, Uve: „Anatevka“ - ein jüdisches Lehrstück. Musik und Unterricht 30/1995, S. 56-64

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

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

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

Die Musikstunde 9/10, Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt 1997: Guguol, Rudi/ Langhoff, „Die Moorsoldaten. Liedersammlung zum Thema Lieder gegen Unrecht“.

Funk-Hennings, Erika: Musik und Gewalt. Musik und Gewalt. Zur Funktion der Musik zur Zeit des Nationalsozialismus. In. Musik und Unterricht 36/1996.

Greuel, T. / Weigele K.: Viktor Ullmann, Erinnerungen an ein Opfer der NS-Gewalt. In: Musik und Unterricht 36 /1996.

Impulse und Materialien für den kreativen Musikunterricht. Raabe-Verlag (Klett). Darin: Ein Überlebender aus Warschau.

Krasa, H.: Brundibár - die Musik der Kinder im KZ Theresienstadt. In: Musik und Unterricht 35 /1995.

Duncher, Ludwig & Flechsig, Hartmut: Grenzüberschreitungen: Bilder eröffnen Zugänge zur Musik. In: Musik und Bildung 4/1997, S. 278-282.

Musik um uns. Für Sekundarstufe II. Metzlerverlag Stuttgart. Arnold Schönberg: „A Survivor from Warsaw“. Seite 46-49.

Musikkassette 9/10, Bayerischer Schulbuchverlag, München 1993: Dos kelbl/On a wagon. Sog nischt kejn mol.

OPUS MUSICUM: Programmusik, hg. von Hans-Christian Schmidt. Arno Volk Verlag Köln. Hinweise auf „Überlebender aus Warschau“ selbst im Booklet Seite 14-15 und im „Didaktischen Kommentar“ (an mehreren Stellen).

Resonanzen Sekundarstufe I. Band 2. Diesterweg Frankfurt. Kapitel Werkinterpretation: Arnold Schönbergs „Ein Überlebender aus Warschau“. Seite 281-310.

Siebritts, Manfred: Politisch Lied, ein garstig Lied?. 2 Bände. Capella-Verlag, Wiesbaden 1984. Darin: „Jüdische Minderheit im NS-Staat“, S. 318-224.

Wilfried Gruhn: Arnold Schönberg, Ein Überlebender aus Warschau. In: *Persektiven der Neuen Musik* (hg. von Wilfried Gruhn). Schottverlag Mainz. Seite 128-152.

Darüberhinaus verzeichnete die Datei „Musikpädagog“ im Jahr 2002 58 mal Lieder oder Tänze aus Israel (darunter 9 mal *Shalom chaverim*, 8 mal *Hevenu shalom alejchem* , 7 mal *Hava nagila*) in deutschen Schulbüchern oder Liedersammlungen für die Schule.

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

Kann die Beschäftigung mit Klezmer eine Art deutscher Vergangenheitsbewältigung sein?

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

Abkürzungserklärung:

andere V. = eine andere Form der Vergangenheitsbewältigung

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

sozialer Touch = Kritik am „sozialen Touch“ (Schuldgefühle)

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

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

Was können Schüler/innen an Klezmer lernen?

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

Abkürzungserklärungen:

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

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

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

Spaß, Lebenshilfe = selbsterklärend

Anhang 3: Teilergebnisse einer Befragung von Schüler/innen deiner 13. Klasse (2000)

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

Schpil'sche mir a lidele in jiddisch – aber wie? Klezmermusik in der Schule (2000)

I. Die orale Dimension von Klezmer

„Klezmer“ bezeichnet jüdische Instrumentalmusiker, die gegen Ende des letzten Jahrhunderts vor allem in Osteuropa einen charakteristischen Crossover-Stil entwickelt haben. „Klezmer“ ist aber auch Synonym für eine Art Musik als „Atem des Herzens“ oder einfacher als „Welt-sprache“, wie es beispielhaft Giora Feidman verkörpert. „Klezmer“ ist schließlich seit den 1970er Jahren Inbegriff einer kulturellen Identitätssuche überwiegend US-amerikanischer Migrantenkinder der (N+1)-ten Generation. Und in Deutschland dürfte „Klezmer“ Inbegriff der Suche nach einer neuen, nicht staatlich oder pädagogisch verordneten und nicht ritualisier-ten Art von „Vergangenheitsbewältigung“ der Zweiten Nachkriegsgeneration sein.

Klezmermusik erscheint in vielen Gewändern: Bigbandartige Zirkusmusiken (genannt „Bulgars“), diverse Tänze (sog. „Frejlachs“), instrumentalisierte jiddische Lieder aller Art, jüdische Lieder ohne Worte („Niguns“) und natürlich alle Varianten von Swing-, Jazz-, Avantgarde-, Musical-, Folksong- und Scratch-Bearbeitungen. Am einen Ende des Spektrums steht der tanzende Rebbe chassidischer Volks-Religiosität, am anderen die strenge „Radical Jewish Music“ eines John Zorn.

Um festzustellen, was den gemeinsamen Kern („das Wesen“) von Klezmer in dieser Vielfalt von Erscheinungsformen ausmacht, habe ich 25 Student/innen eine Collage von Klezmerstücken vorgespielt und gefragt, was allen Stücken gemeinsam ist. Es handelte sich dabei jedoch ausschließlich um fünf Bearbeitungen des Liedes „Schpil'sche mir a lidele in jiddisch“:

1. THE KLEZMER CONSERVATORY BAND: CD *Dancing Aisles*. Nr. I „Freylekh Jamboree“ (trad. arr. Mickey Katz and Nat Farber).
2. GIORA FEIDMAN: CD *The Dance of Joy*. Nr. 13 „Shpiel Zhe Mir a Liede“ (H. Kon; Arr. G. Feidman).
3. HAI & Tonpsi FRANKL: Auf CD *International Yiddish Festival Cracow 1990*. Nr. 15 „Shpil-Zhe Mir a Lidele in Yiddish“ (trad. I. Kotliar).
4. KATHARINA MÜLLER: LP *A Lidele in Jiddisch*. Seite B, Nr. 5 „Schpil-Sche Mir a Lidele in jiddisch“ (Text: M. Kotliar, Mel. anon.).
5. ESPE: LP *Jiddische Lieder 3 Maseltow*. Seite 2, Nr. I „Jiddisch Tango“.

Erstaunlicherweise war es niemandem (!) aufgefallen, dass hier lediglich verschiedene Interpretationen desselben Liedes bzw. derselben Melodie vorliegen. Daraus folgere ich:

- Was Klezmer im Kern ausmacht, haftet nicht an einer notierten Melodie.
- Wie beim Realbook-Jazz ist das Notat nur Erinnerungsstütze für eine Musik, die nicht in den Noten steht.
- Die Melodie „Schpil'sche mir a lidele“ erscheint als Konkretisierung eines „Modus“. Ein solcher Modus ist (wie ein Rag oder Maqam) ein charakteristischer musikalischer Ausdruck. Im vorliegenden Falle handelt es sich um „freygish“: d-es-fis-g-a-b-c-d. Charakteristisch ist, dass freygish mit

den beiden Akkorden D7 (als „Tonika“) und c-Moll (als „Dominante“) begleitet wird. Nach Beregovski stehen ca. 25% aller jiddischen Melodien in freygish.

Das Moment, das die Einheit dieser Musikbeispiele stiftet, kann mit „Aura“ oder mit „musikalischem Gestus“ bezeichnet werden. (Im Umfeld von „Schpil'sche mir“ befinden sich noch folgende Stücke mit identischem „Gestus“: „Chassidische Melodie“ nach Uve Urban (Musik und Unterricht 30/1, S. 57); Helmut Eisel: „Forget the Tears“ (CD *Passions for Klezmer*, Noten in Giora Feidman: *The Dance of Joy*); „Zemer Atik“ (= „alte Melodie“); Sergei Prokofiew: „Ouvertüre über Hebräische Themen“, *Opus* 34b (Fassung von op. 34 für Orchester); Wilfried Hiller: *Chagall-Zyklus I*. Nr. 3 „Der Fiedler“, 1991 komponiert für Giora Feidman.) Angemessener erscheint allerdings eine tätigkeitspsychologische Bezeichnung, die sich nicht - wie „Aura“ - auf die Musik, sondern auf die musizierenden Menschen bezieht: eine spezifische Herangehensweise an Musik, eine Präsentationsart oder kurz eine HALTUNG.

Die Klezmer-Szene und meine eigenen Erfahrungen mit einer Klezmer-Band zeigen, dass wir beim Spielen von Kleztermusik üblicherweise unsere eigene „Haltung“ beibehalten und allenfalls ein paar Rollenspielchen vollführen. Es ist oft erstaunlich, was herauskommt, wenn wir auf diese Weise selbstbewusst versuchen, witzig, originell, undogmatisch und lustvoll zu spielen. Die Produkte wirken meist ungezwungener als Versuche „authentisch“ sein zu wollen. Daher ist in der Klezmer-Szene durchaus umstritten, ob es musikalisch produktiv ist, die „Haltung“ eines Kleztermusikers verstehen und gar nachmachen zu wollen. Ich vermische jetzt großzügig (und tätigkeitstheoretisch animiert) drei Phänomene: „Kleztermusiker“ (= „Klezmorim“), „Kleztermusik“ (= die klingenden Töne) und „Klezmer“ als ideologisch schillernde Gesamterscheinung, wie eingangs skizziert. Das Haltungs-Begriff umfasst alle drei Phänomene, Differenzierungen werden gleich erfolgen.

Im Folgenden gehen wir davon aus, dass es *pädagogisch* sinnvoll sein kann, die Haltung von „Klezmer“ verstehen und eventuell selbst einnehmen zu können. (Eine Begründung wird weiter unten erfolgen.)

II. Zur Theorie von der Einfühlung am Beispiel der Haltung „Klezmer“

Um eine uns fremde „Haltung“ verstehen und gegebenenfalls in unsere eigene Haltung integrieren zu können, müssen wir uns so gut wie möglich in die Haltung der Kleztermusiker/innen *einfühlen*. Wir müssen uns dabei nicht in die *Person* eines Kleztermusikers, in den armen, herumziehenden, zum Tanz aufspielenden Juden einfühlen. Wir müssen uns vielmehr in die Art und Weise einfühlen, wie dieser Jude „Musik“ versteht, ausübt, praktiziert und einsetzt.

Einfühlung geht meist von *äußeren* Haltungen aus und führt über geeignete Interpretationen derselben zur Erfahrung *innerer* Haltungen. Marc Chagall, der in seinem Heimatort Witebsk Kleztermusik erlebt hat, konnte in den 1919 bis 1923 entstandenen Geiger-Bildern äußere und innere Haltungen darstellen (Abbildung). Wir können diese Darstellungen heute, weil wir keine direkten Erfahrungen mehr haben, als Ausgangspunkt von Einfühlung nehmen.



Marc Chagall: „Der Geiger“



Folklore-Fiddler

Die *äußeren* Haltungen dieser Bilder sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

(1) Die Musiker halten die Geige meist *weit unten*, im heutigen Sinne also „falsch“. Diese Haltungen waren vor dem 19. Jahrhundert auch in der Profi-Szene möglich und finden sich heute noch bei Folklore-Fiddlern (Abbildung), erscheinen aber Geigerinnen und Geigern, die heute „klassisch“ studieren, als bewegungshemmend.

(2) Die Musiker halten die Geige meist entgegen der heute herrschenden Doktrin eher mit dem Kinn als zwischen Backenknochen und Schulter. Die Geige sitzt dadurch *nicht sehr fest*, so dass Bewegungen der linken Hand nicht „frei“ verlaufen können.

(3) Die Musiker halten die Geige *nach vorn* und nicht seitwärts. Da der Blick meist über die Geige hinweg streift, ist der Blick also auf das Publikum gerichtet und nicht von ihm weg.

Diese Merkmale äußerer Haltungen können im Hinblick auf *innere* Haltungen interpretiert werden:

(1) Die Augen der Spielenden sind über die Geige hinweg auf *das Publikum* gerichtet. Bei der heutigen, klassischen Haltung ist dies nicht der Fall: Die Spielenden blicken „in die Geige“ oder „in sich hinein“ - dies gilt für Klassik und Pop (Abb. 3 rechts: Vanessa Mae). Klezmermusiker hingegen nehmen mit dem Publikum Blickkontakt auf. Sie präsentieren keine („autonome“) Musik, hinter der sie als Person verschwinden müssten



(2) Man kann zu seinem eigenen Spiel *singen*, was Klezmermusiker/innen - ganz im Gegensatz zum klassischen Geigenspiel - ja auch oft tun (Abb. 4 unten).

(3) Eine weitere Folge dieser Haltung ist, dass die Virtuosität leidet. Sie ist zwar noch möglich, wird aber wackeliger. Und die Intonation und Tongebung (Bogenführung) ist ebenfalls grober, *unausgeglichener*.

(4) Und schließlich kann man in der typischen Klezmer-Haltung auch *gehen*, ein räumliches Ziel verfolgen ohne zu stolpern. Still zu sitzen ist nichts Klezmer's Art.

Dass Chagalls Bilder mit den aufgeführten Merkmalen von äußeren und inneren Haltungen die Wirklichkeit wiedergeben, beweisen historische Abbildungen von Klezmermusikern. Chagalls Geiger-Darstellungen entsprechen tatsächlich den Haltungen, in denen traditionelle Klezmermusiker gezeigt werden (Abbildung):



Singender Klezmermusiker .



Michal Josef Guzinow u. Ensemble .

III. Einfühlung in die Haltung „Klezmer“ in der Schule

Die Einfühlung mit *allen* Schüler/innen funktioniert am besten mit Methoden der Szenischen Interpretation. Im Zentrum der Szenischen Interpretation steht das, was in Abgrenzung vom Musiktheaterspielen oder Rollenspiel als „Arbeit mit Haltungen zu Musik“ bezeichnet wird. Man hat hier die drei Faktoren: Arbeit, Haltung, Musik.

„Arbeit“ bedeutet, dass Haltungen zu bestimmten Aufgabenstellungen bewusst eingenommen, von Außenstehenden wahrgenommen, sodann szenisch kommentiert, bearbeitet, verändert, ja zerstört werden. Der Begriff der „Haltung“ ist dabei sehr weit gefasst. Er umfasst auch Sing-, Geh-, Sprech- und Musizier-Haltungen. Es gibt Einzelhaltungen, Beziehungshaltungen, Gruppenhaltungen bis hin zu Soziogrammen. Haltungen sind die „Vokabeln“ der szenischen Interpretation, bei der im optimalen Fall nur dann gesprochen wird, wenn Regie-Anweisungen notwendig sind. Haltungen zu Musik kann zweierlei bedeuten: Einmal können zur erklingenden Musik von CD oder zu einer von einem Teil der Gruppe produzierten Musik von den anderen Gruppenmitgliedern bestimmte Haltungen eingenommen werden; zum andern kann die Haltung selbst musikalisch, musikerzeugend bzw. musikalisch „reguliert“ sein. Letzteres ist bei Sprech-, Sing- und Musizierhaltungen der Fall.

Abbildungen, wie sie in diesem Beitrag vorgestellt werden, zeigen Haltungen, es sind sog. Standbilder. Es können auch Gruppenbilder, „Soziogramme“, sein. Hier drücken die Haltungen der Personen Beziehungen aus. Bilder von Musiker/innen drücken aus, wie Menschen

(technisch) Musik machen, wie sie (geistig) Musik verstehen, wie sie diese (körperlich) einsetzen. Sie können auch zeigen, in welcher Situation Menschen Musik machen, was sie dabei fühlen usw. Bei der Betrachtung solcher Bilder werden Fantasien von Musik entstehen. Und für jedes Bild ist durch szenisches Spiel überprüfbar, welche Musik zum Bild zu passen scheint.



Wird ein Chagall-Bild oder sonst ein älteres Foto als Bezugspunkt einer szenischen Interpretation genommen, so können Schüler/innen folgende Verfahren der szenischen Interpretation anwenden:

- Bild nachbauen - dabei erfahren, wie sich der Musiker fühlt, Kommentieren des Bildes durch ein Hilfs-Ich, durch Befragung usw.
- Zum Bild passende Musik finden - dabei szenisch die „Haltung“ (den Gestus) von Musik mit Körperhaltungen korrelieren.
- Das Bild anhand verschiedener Musikstücke verändern - ebenso. Der Musik, die zum Bild passt, einen Text geben.
- Bilder zu Texten wie „Schpil'sche mir a lidele“ entwickeln und bearbeiten.
- Zu Musik Gehaltungen einnehmen und bei „Stopp“ stehen bleiben. Die entstehenden Haltungen szenisch kommentieren.
- Dieselbe Melodie in einer zu Bildern passenden Singhaltung singen oder zu verschiedenen Bildern passende Singhaltungen desselben Liedes entwickeln.

Der Katalog von Verfahren, wie Bilder von Klezmermusiker/innen szenisch zur Musik interpretiert werden können, kann beliebig fortgesetzt werden. Die entscheidende These der hier dargestellten szenischen Interpretation ist,

- dass es sich bei diesen Verfahren um eine „Interpretation“ im Sinne der geforderten „Einfühlung“ handelt, und das heißt,
- dass diese Verfahren nicht nur die Fantasien der Schüler/innen wiedergeben, sondern auch tatsächlich Eigenschaften von Klezmermusik zum Vorschein bringen und insbesondere
- dass die Schüler/innen mittels dieser Interpretationsmethode mehr von Klezmermusik verstehen, als wenn sie die Musik nur spielten, hörten und analysierten.

IV Warum Einfühlungen in der Schule?

Die schulische Aufbereitung von Klezmer ist kein Selbstzweck. Selbst wenn man weiß, dass und wie eine gewisse Musik schulisch bearbeitet werden kann, so heißt das noch nicht, dass man dies auch tun soll. Die Beschäftigung mit Klezmer in Deutschland legitimiert sich vielmehr, wie eingangs angedeutet, im größeren Kontext der politischen Frage, ob und wie Pädagogik von ritualisierten und eher kontraproduktiven Vergangenheitsbewältigungs-Strategien Abschied nehmen kann.

In der letzten Sitzung eines universitären Klezmer-Seminars habe ich eine schriftliche Befragung durchgeführt. Eine Frage lautete „Kann die Beschäftigung mit Klezmer eine Art von Vergangenheitsbewältigung sein?“ Die Antworten und die sich daran anschließende Diskussion ergaben Folgendes:

Die Student/innen sagten, dass sie das Thema „Juden“ in der Schule bis zum Überdruß, in jeder Klasse neu durchgenommen hätten. Der Jude sei eine abstrakte Größe geblieben. Von den bekannten Horrorbildern und Statistiken überschüttet, sei man hilflos dagestanden. „Das war emotional so groß, dass man es nur abwehren konnte“, sagte eine Studentin. Und „einen Bezug zu dieser ganzen Geschichte haben wir nie bekommen“. Selbst die „Schuldgefühle“, die aufgekommen seien, hätten einen mehr verärgert als zum Nachdenken gebracht... Sodann sagten sie, dass ihnen im Klezmer-Seminar „der abstrakte Jude“ konkret erschienen sei, das alltägliche Leben, die Kultur und die Armut der Juden in Osteuropa, die Gründe für Emigration, die Suche nach Lebensfreude, der verbliebene, bis zum Sarkasmus neigende Humor, auch der Wille zum Widerstand und Kampf, der aus einigen Liedern spricht. Trotz der Tatsache, dass Judenvergasung und -diskriminierung nie explizit im Seminar thematisiert wurden, sei ihnen die vielfältige Leidensgeschichte der Juden und die Art und Weise, wie Juden mit ihrem Leid umgegangen seien, verständlich geworden.

Übertragen wir die Tendenz dieser Äußerungen von der Universität auf die Schule. Die skizzierte Einfühlung in Klezmer, vor allem in die Einstellung der jiddischen Musiker/innen zu Musik, zwingt niemanden dazu, sich in die Tragik der Juden oder auch eines einzelnen einzufühlen. An keiner Stelle wird jemand genötigt, traurig, schuldbewusst, erbost, mitfühlend zu sein. Die Schüler/innen sind auch nicht gezwungen, die Kleztermusik emotional auf sich wirken zu lassen und sich dann *politically correct* dazu zu äußern. Die Einfühlungsverfahren der szenischen Interpretation bieten eine Art Rollenschutz und eliminieren jede Art direkter Nötigung. Im vorliegenden Falle besteht sogar ein doppelter Schutz: (1) Wenn die Schüler/innen im szenischen Spiel sich selbst einbringen, so tun sie dies allenfalls in der Form einer Rolle, d.h. dadurch, dass sie ihre Sicht der jeweiligen Person darstellen. (2) Bei der vorliegenden Aufgabenstellung soll zudem nicht die Person als solche dargestellt werden, soll keine direkte Einfühlung in die Person eines Musikers stattfinden. Es soll vielmehr mit szenischen Mitteln erörtert werden, welche Einstellung diese Person zur Musik hat und wie diese Einstellung sich in einer Körperhaltung und im musikalischen Gestus ausdrückt.

Dieser doppelte Schutz wischt die meisten Probleme hinweg, die heute in der Geschichtsdidaktik diskutiert werden. Die Schüler/innen sollen weder emotional zerschmettert noch mit Schuldgefühlen beladen oder mit Wiedergutmachungswillen erfüllt werden. Sie sollen sich einfach „nur“ erfahrungsbezogen in die Haltung „Klezmer“ einfühlen. - Ich bin sicher, dass diese Einfühlung näher am Kern des deutsch-jüdischen Bewältigungsproblems dran ist als ein Holocaustfilm, ein Synagogenbesuch oder eine Israelreise.

„Mazeltow!“ Eine traditionelle jüdische Hochzeit in Osteuropa (2002)⁵¹

Klezmermusik und Hochzeit

Musik erklingt „usuell“ zur Arbeit, in der Freizeit als Ausdruck von Not und Pein oder in Gefangenschaft und auf Reisen. Bewusst inszeniert wird Musik für herausgehobene Ereignisse, die den Alltag transzendieren, für Feste und Feiern, für Kirmes und Gottesdienst. Klezmermusik im strengen („authentischen“) Sinne ist zentriert um Tanzveranstaltungen und Hochzeiten. Der ritualisierte Ablauf einer jüdischen Hochzeit „organisiert“ zahlreiche Formen und Funktionen von (Klezmer-)Musik. Die Musiker müssen die Braut zum Weinen bringen, eine Prozession anführen, die Seelen Verstorbener herbei spielen, die Stimmung bei Tisch treffen, zum Tanz aufspielen und den Abschied gestalten.

Die Dialektik von Freude und Trauer, die die jiddische Musik von „Schpil’sche mir a lidele in jiddisch!“ bis zu „Tsen Brider sajnen mir gewesen“ zum Ausdruck bringt und dadurch verarbeitet, findet sich auch in den verschiedenen Hochzeitsgebräuchen. So wird reine Freude ebenso vermieden wie unmäßige Trauer. Am Abend vor der Hochzeit wird ausgelassen getanzt (forschip), beim Braut-Beweinen (kale beweinen) wird weinend von der Jugend Abschied genommen, unter dem Baldachin werden mit gutem Wein Segenssprüche begossen, das Glas in Erinnerung an die Zerstörung des Tempels von Jerusalem aber zertreten, bei Tisch werden die Geschenke witzig vom Spaßmacher (badchen) kommentiert, der Bräutigam muss aber eine ernste Rede halten, die Tanzmusik wird immer wieder durch ein textloses Lied (nigun) oder eine freie, melancholische Improvisation (doina oder tisch nigun) unterbrochen usw.

Die Dialektik von Freude und Trauer hat sich über alle Wandlungen und Modernisierungen des jüdischen Hochzeitsgeschehens hinweg erhalten. So soll der amerikanische Klarinettist Dave Tarras bei New Yorker Hochzeitsfeiern, zu denen er engagiert worden war, höchste Konzentration der Zuhörer/innen gefordert haben, sobald er anfang eine Doina zu spielen. Als einmal jemand wagte, während seiner Darbietung aufzustehen, soll Tarras augenblicklich den Saal verlassen und sein Engagement abgebrochen haben...

Allgemeines zum Heiraten

Die Frage der „Liebesheirat“ wurde und wird in vielen Romanen und Musicals thematisiert (siehe das Lied „Tradition“ in „Anatevka“). Die jüdische Heirat ist ein gut geregeltes „Geschäft“ mit klaren vertraglichen Bedingungen für die Frau. „Liebe alleine macht nicht glücklich“, vor allem nicht beim Tod des Ehegatten oder einer Scheidung. Beim Ehevertrag (ketubba) müssen alle Beteiligten, die Eltern und die Brautleute, vor Zeugen übereinstimmen. Der Ehevertrag regelt die Rechte der Frau: ihre „Nahrung, Kleidung und Beischlaf“, es wird die gesamte Aussteuer aufgezählt, alle Werte, die in die Ehe eingehen. Es ist festgelegt, was der Frau für den Fall der Scheidung zusteht. Der Ehevertrag wird von Bräutigam und zwei

⁵¹ Videomitschnitt unter <https://youtu.be/REZfCr80eag>. Der vorliegenden Text weicht von der Druckfassung ab und enthält mehr Details. Quellenangaben, Musikbeispiele und Abbildungen sind unter www.musik-for.uni-oldenburg.de/klezmer/schule/Kap04-Klezmer-Rituale.pdf zu finden.

Zeugen unterschrieben, bevor die Brautleute unter der Chupe eingesegnet werden. (Es ist verboten, dass ein Mann mit einer Frau allein bleibt, ohne dass ein gültiger Ehevertrag existiert.) Die Brautleute fasten am Hochzeitstag, oft schon mehrere Tage davor, bis nach der Zeremonie unter dem Baldachin. Neben dem Rabbi, den Schwiegereltern und den Trauzeugen spielen die Klezmorim und der Badchen eine wichtige Rolle. Manchmal verhandelt der Brautvater vor der Hochzeit genau über Art, Umfang und Preis der Musik. Manchmal müssen die Musiker ihr Geld „einspielen“ und sind überhaupt froh, zu einer Hochzeit zugelassen zu werden. Im ersten Falle kann es sein, dass der Brautvater ein Pfand hinterlegen muss, um zu sichern, dass die Musiker später auch voll bezahlt werden. Und das Umgekehrte kann der Fall sein, die Musiker müssen ein Pfand hinterlegen um zu sichern, dass sie auch kommen.

Der Ablauf einer Hochzeit

Der Ablauf einer jüdischen Hochzeit wird in der Literatur vielfach wieder beschrieben. Dabei variieren die Details, einige Grundbestandteile scheinen aber festzustehen.

→ Vorspiel („forschpil“) :

Am Sabbat vor dem Hochzeitstag (der meist Dienstag, Mittwoch oder Donnerstag ist), kann es bei den Brauteltern ein Fest zum „Abschied der Braut von der Mädchenzeit“ geben. Hier spielen bereits Klezmorim zum Tanz auf, alle Arten von ortsansässigen und bekannten Tänze. Die Frauen und Mädchen tanzen unter sich.

→ Im Haus der Braut: die Braut setzen, verschleiern, besingen, beweinen.

Die Braut ist meist sehr jung und wird anlässlich der Hochzeitsvorbereitungen erst aufgeklärt. Dazu gehörte ein Bad im Badehaus (mikwe) unter fließendem Wasser, wo die Frau des Rabbiners die Braut über Menstruation, Fruchtbarkeit und Reinlichkeit unterrichtet. Die Klezmorim spielen, wenn überhaupt, in einem Nebenraum. Bei einigen Chassidim wurde die Braut kahl geschoren - und erhielt dann später eine Perücke.

Die Braut setzt sich beim Eintreffen der ersten Gäste, circa 12 Uhr mittags, zum „Hochzeitsempfang“ auf den Brautstuhl. Die Braut wird solange „besungen“, bis nicht nur die Beteiligten zu weinen anfangen, sondern auch sie selbst herzlich weinen muss. Dazu dient oft schon der Badchen, der vorschluht, sowie die Klezmorim, die mit ihren Instrumenten den Badchen unterstützen. - Je nach Umfang der Feier wird hier auch bereits getanzt. In jedem Fall wird aber gegen Ende (ca. 16 Uhr) die Braut feierlich „gesetzt“ und „verschleiert“. Alternativ kann dieser „Hochzeitsempfang“ bereits im Hochzeitsaal, einem gemieteten Festsaal, stattfinden.

→ Im Haus des Bräutigams: den Bräutigam vorbereiten.

Im Anschluss an das „Setzen der Braut“ kann im Haus des Bräutigams das „Setzen“ des Bräutigams stattfinden, wozu ebenfalls Badchen und Klezmorim kommen. Auch hier wird ein Beweinen zu den Klängen der Musik vollzogen. Zudem wird der Bräutigam über seine Pflichten als Ehemann belehrt. Alles in Verbindung mit Tora-Verlesungen. Anwesend sind nur männliche Personen.

→ Der Zug des Bräutigams und der Braut zum Baldachin.

Nach dem „Setzen“ werden der Bräutigam und die Braut getrennt zum Baldachin (Chupe) geführt. Der Zug zum Baldachin, der Thema zahlreicher Abbildungen gewesen ist, weil er auch nicht-jüdischen Menschen zugänglich war, soll von einem eher schwerfälligen „Gasn Nigun“ im 3/8-Takt begleitet worden sein.

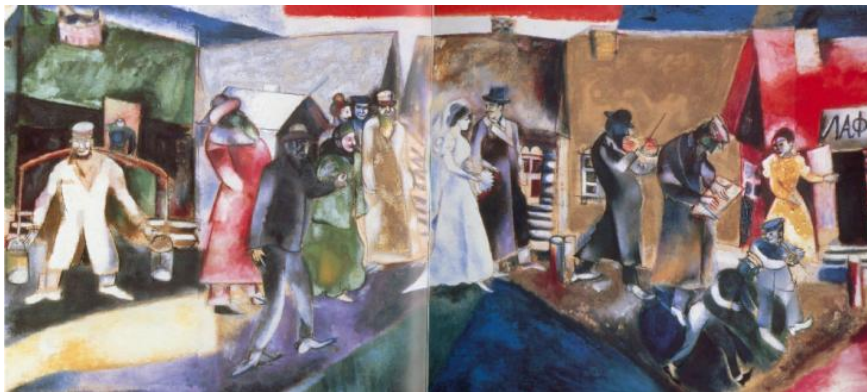


Foto aus Polen (1930) und Bild von Chagall (1910)

→ Unter dem Baldachin (Chupe, Chuppa).

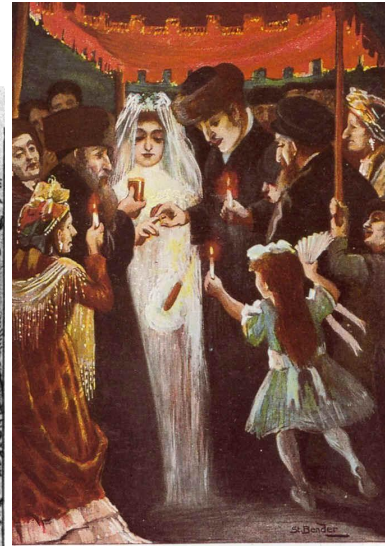
Der Baldachin steht unter freiem Himmel und wird von vier Unverheirateten getragen. Neben Braut und Bräutigam befinden sich unter dem Baldachin die Väter und Mütter, eventuell auch Zeugen oder Paten. Der Baldachin symbolisiert das neue Heim der Eheleute. Die Zeremonie unter dem Baldachin hat folgende obligatorische Programmpunkte:

- Der Rabbi spricht den einleitenden Segensspruch, dann trinken die Brautleute einen ersten Schluck Wein.
- Der Bräutigam sagt zur Braut: „Du bist mir mit diesem Ring nach der Religion Moses und Israels geheiligt“. Dann streift er den Ring über den Zeigefinger der rechten Hand der Braut.

- Der Rabbiner liest den Ehevertrag vor. Der Bräutigam gibt den Vertrag sodann der Braut.
- Der Rabbiner spricht sieben Segenssprüche.
- Wieder trinken die Brautleute einen Schluck Wein
- Der Bräutigam zertritt das Weinglas mit dem rechten Fuß.
- Nachdem das Glas zertreten ist, bringen alle Gäste ihre Wünsche laut zum Ausdruck. Sie rufen „Mazeltow!“ und begeben sich zum Hochzeitsfestmahl.



Zertreten des Glases



Anstecken des Ringes

Während der Zeremonie erklingt nur dann Musik, wenn irgendwelche Elternteile verstorben sind. Die fröhlichere Musik beim Weggang vom Baldachin heißt „Frejlechs“⁵² fun der Chupe“. Während die Gäste zum Festmahl gehen, ziehen sich die Brautleute alleine in ein Zimmer zurück, wo sie auch die erste leichte Mahlzeit essen. Die Gäste werden mittlerweile von Badchen und Klezmerim unterhalten.

→ Das Hochzeitsmahl und Tanz im Festsaal.

Zunächst kommt das Festbankett (Festessen): Eine ernstere Rede des Bräutigam eröffnet die Festzeremonie. Anschließend werden die Hochzeitsgeschenke überreicht und vom Badchen kommentiert. Als Musik erklingen ein „Tisch-Nigun“ zum Zuhören, eventuell bereits unterbrochen durch Tänze. In den USA hat sich hier die improvisierte (ehemals rumänischen) „Doina“ eingebürgert. Im Anschluss an das Essen ist Hochzeitstanz: Die Geschlechter tanzen meist getrennt. Ein hochgehobenes Taschentuch vermittelt den „Kontakt“. Höhepunkt des Tanzvergnügens ist der „Mitswe-Tants“. Die Braut muss mit allen Ehrengästen tanzen, ohne diese zu berühren. Der Badchen ruft die Tänzer nacheinander auf. Ausführung meist so, dass der Tänzer um die Braut herumkreist und einen Schleier oder sonst ein Tuch der Braut, nicht jedoch die Braut selbst berührt.⁵³

⁵² Amerikanische Schreibweise „Freylekh“. Man beachte, dass es keine kanonische Schreibweise des Jiddischen gibt. Wenn überhaupt, wurde in hebräischen Buchstaben notiert.

⁵³ Alles ist gut im Film „Comedian Harmonists“ zu sehen.



Links ein moderner Badchen in den USA, rechts ein Bild von Chagall .

Auch für „Gute Nacht“ und den Nachhauseweg der Schwiegereltern gibt es spezielle Musikstücke. Am bekanntesten ist die in zahlreichen Notensammlungen wieder gegebene Hora „Firn die mekhutonim ahemy“ („Führen die Schwiegereltern nach Hause“).

Die Szenische Interpretation .

Da die Hauptakteure einer osteuropäisch-jüdischen Hochzeit des 19. Jahrhunderts (und teilweise heute noch) sind in einem Alter, in der sich heute Schüler/innen und Schüler befinden. Auch wenn der Hauptakzent der szenischen Interpretation auf der Funktionalität der Klezmer-Hochzeitsmusik liegt, werden die Schüler/innen und Schüler sich zunächst vor allem mit dem Handlungsablauf einer Hochzeit, mit dem Sinn und Zweck der verschiedenen Ritualen auseinandersetzen. Die Musik dient auch hier als „Organisator“ dieser emotionalen Auseinandersetzung, ebenso wie sie das Hochzeitsgeschehen selbst und die Gemütsbewegungen der Beteiligten (Brautleute, Brauteltern, Freundinnen und Freunde) „organisiert“ hat. Darüber hinaus können die Schüler/innen die Dialektik von Freude und Trauer, die eine jüdische Hochzeit durchzieht und die sich in den unterschiedlichen Charakteren der Klezmermusik widerspie-

gelt, erfahren. Zudem wird auch die Frage im Raum stehen, was es für Mädchen bedeutet, in sehr jungen Jahren von den Eltern verheiratet zu werden. (Das Problem der „Zwangshe“, das in Deutschland häufig mit Islam, Türkei oder Indien assoziiert wird, ist ebenso selbstverständliche jüdischer Brauch - auch in Deutschland - wie die Beschneidung⁵⁴.)

Basiserfahrung – WarmUp

Das WarmUp als Basiserfahrung beruht auf dem Hochzeitslied „Mazeltow!“ („Viel Glück!“). Zunächst wird eine möglichst schmissige Tonaufnahme des Stücks als Playback verwendet⁵⁵. Die Schüler/innen bewegen sich im Kreis, stampfen bewusst im Rhythmus des Liedes und versuchen dann (nach und nach) den Off-Beat zu klatschen. Zwischendurch kann das Playback ausgeblendet werden, sodass der Off-Beat alleine erklingt. Gegebenenfalls kann beim playbackfreien ein Bass mitgespielt werden:

Im Laufe der szenischen Interpretation kann (oder sollte) das ganze Lied „Mazeltow!“ einstudiert, d.h. gesungen und gegebenenfalls instrumental musiziert werden. Zunächst mit „Stampfen“ und „Klatschen“ auf Percussionsinstrumenten, anschließend der Bass etc.

⁵⁴ 2012 entbrannte aufgrund eines Gerichtsurteils aus Köln in Deutschland die Diskussion um Zulässigkeit jüdischer Beschneidungen. Vgl. <https://www.ejka.org/de/content/gegen-juden-gerichtete-kampagnen-deutschland-und-europa-am-beispiel-der-beschneidungsdebatte>

⁵⁵ Zum Beispiel <http://www.youtube.com/watch?v=JeNNAtL9ti0>

Als Text kann zum ersten Teil gesungen werden: 3 Mal: *Oj, oj, oj chossn kale mazeltow! - Sol sajn a simche ofj der ganzen welt!* (Chossn Kale = Brautpaar, Simche = Freude.)

Für das szenische Spiel wird der oben aufgeführte komplizierte Ablauf einer Hochzeit reduziert:

Besetzn der Braut (setzen, beweinen, verschleiern)	Besetzn des Bräutigams (setzen, besingen, belehren)
Zug zur Chupe (feierlich)	
Zeremonie unter der Chupe (Ehevertrag, Ring, Weinglas)	
„Mazeltow!“ (Glückwünsche nach der Zeremonie)	
Hochzeitsfestmahl (Feierliche Reden, Tisch-Nigun)	
Hochzeitstanz (Mitswe-Tanz mit der Braut, alle möglichen Tänze)	
Heimweg („Gute Nacht“)	

In der Regel wird die Lehrer/in nicht alle Szenen spielen lassen, sondern eine Auswahl treffen. Die nicht gespielten Szenen können als Rahmenerzählung eingefügt werden. Im Folgenden wird das Material zu den drei Szenen „Zug zur Chupe“, „Zeremonie unter der Chupe“ und „Hochzeitsfestmahl“ vorgestellt. Die Klasse wird, wenn irgend möglich, in drei parallel arbeitende Gruppen aufgeteilt.

Die szenische Interpretation erfolgt pro Szene in drei Phasen:

Phase 1: Einfühlung in die Personen und die Musik ausgewählter Szenen,

Phase 2: Erarbeitung von Standbildern zu diesen Szenen unter Beachtung der Musik,

Phase 3: spontanes Spiel der Rahmenstory unter Zuhilfenahme der Standbilder als szenischen Fixpunkten.

Phase 1: Einfühlung in die Personen

Jede Gruppe beginnt mit einer Bildbeschreibung (ANHANG 1: Bilder mit Arbeitsaufgaben). Die Bilder sind so ausgewählt, dass jeweils historische Gemälde und aktuellere Fotos vorkommen. Die Schüler/innen erhalten pro Gruppe einen Satz von Rollenkarten (ANHANG 2). Bei mehreren Kleingruppen gibt es Rollenverdoppelungen. Die Rolleneinfühlung erfolgt in den Schritten:

Die Schüler/innen lesen ihre Rollenkarte leise durch und

- suchen sich eine passende Verkleidung,

- sie gehen (verkleidet) durch den Raum und lesen dabei ihre Rollenkarte mehrfach laut in Ich-Form vor,
- sie begegnen einander, sagen, wie sie heißen, und erzählen kurz etwas Wichtiges aus ihrer Rollenkarte.

(Falls möglich:) Aus mehreren angebotenen Musikbeispielen⁵⁶ („Gasn Nigun“, „Tsu der Chupe“, „Unter der Chupe“, „Mazeltow“, „Doina“, „Patsch Tanz“) wählen die Schüler/innen ein Stück, das zu ihrer Szene passt. Dabei kann es vorkommen, dass die Schüler/innen nicht die „offiziellen“ Musiken auswählen.

Phase 2: Erarbeitung eines Standbildes

Die Schüler/innen erarbeiten gemeinsam ein Standbild, das von den Beobachtungen an den Abbildungen ausgehen und – darüber hinaus – alle vorhandenen Personen integrieren soll. Das Standbild soll zur Musik passen, die die Schüler/innen ausgewählt haben. Im Standbild stellen die einzelnen Personen sich nacheinander vor (wobei sie auch einfach ihre Rollenkarte in Ich-Form vorlesen können). Zudem werden sie von der Lehrer/in befragt. Das Standbild ist ein „Fixpunkt“ für die spätere szenische Improvisation. Da die Rollenkarten aber auch gewisse Hinweise auf einen Handlungsablauf enthalten, können die Schüler/innen eine kleine szenische Aktion „aus dem Standbild“ heraus veranstalten. Meist ergibt sich ein solches Mini-Spiel ganz von selbst beim Lesen der Rollenkarte.



Standbilder: das Brautpaar – zwei Gäste – der Badchen

Die Standbild-Verfahren wie „Musik-Stop-Standbild“ oder „Bild zur Musik ändern“ usw. sollten in dieser Arbeitsphase je nach Eignung der Szene eingesetzt werden. „Stop“-Rufe bieten sich beim „Zug zur Chupe“ an, Änderungen zur Musik bei der Szene „Zeremonie unter der Chupe“ und „beim Festmahl“.

Phase 3: Szenische Improvisation mit Standbildern als Fixpunkten

Ziel dieser Phase ist es, die Standbilder so zusammen zu setzen, dass ein kompletter Ablauf einer jüdischen Hochzeit resultiert. Die Lehrer/in spricht die Teile der Hochzeits-Geschichte, die nicht in den einstudierten Szenen vorkommen. Die Schüler/innen treten dort in Aktion, wo ihre Szene vorkommt. Dies geschieht dann „nach Regieanweisungen“.

Bei der szenischen Improvisation nach Regieanweisungen spricht die Lehrer/in einen (oft stichwortartigen) Handlungsablauf und die Schüler/innen agieren in Rollen spontan zu dem, was gerade gesagt wird. Kommt der Handlungsablauf an eine der im Standbild vorbereiteten Szenen, so stellen sich die betroffenen Schüler/innen zum Standbild auf. Dann läuft das vorbereitete „Spiel“ ab, wobei die Lehrer/in gegebenenfalls als Spielleiter/in intervenieren kann

⁵⁶ Eine große Auswahl möglicher Musikstücke ist unter www.musik-for.uni-oldenburg.de/klezmer/schule/Kap04-Klezmer-Rituale.pdf zu finden.

(„Hilfs-Ich“, „Befragung“, „Kommentierung“ etc.). Je nach Szene wird die Musik eingespielt. Ist die Szene vorbei, geht die Handlungserzählung weiter oder folgt das nächste Standbild. Auf diese Weise wird die komplette Hochzeit bis zum Tanz durchgespielt.

Hier ein Beispiel solch einer szenischen Improvisation nach Regieanweisungen:

Lehrer/in spricht	Schüler/innen agieren
Tseitel hat wenig geschlafen in der Nacht vor der Hochzeit, denn am Abend wurde noch ganz lange geschwatz und Musik gehört. Um 8 Uhr wird sie von Mutter geweckt und in einen Bademantel gesteckt. Sie darf nichts essen! Doch vor Aufregung verspürt sie noch keinen Hunger. Erst wird sie im Badehaus in ein warmes Bad getaucht. Die Frau des Rabbi erzählt während des Badens lauter Geschichten, Ermahnungen. Nun wird Tseitel angezogen: in das weiße Hochzeitskleid gesteckt. Sie fühlt sich wohl und sieht sich begeistert im Spiegel an...	Schüler/innen sitzen im Kreis und hören zu.
Schließlich wird sie zurück ins Haus der Eltern geführt und im Wohnzimmer auf einen geschmückten Stuhl gesetzt. Da kommen schon die ersten Gäste begrüßen sich und reden laut miteinander. Nach einer viertel Stunde erscheint der Badchen mit zwei Musikern. Die Gäste werden etwas leiser. Dann fängt die Musik zu spielen an und der Badchen schluchzt. Auch die Mutter bricht in Tränen aus und ruft immer „mein Kind! mein Kind!“ Viele Gäste holen die Taschentücher raus. Das ist nun zuviel für Tseitel, alles ist so seltsam und so aufregend. Ein Stich zieht von der Brust herauf in die Kehle und, es ist nicht mehr zu verhindern, Tränen kommen aus den Augen... Irgendwann hört die Musik auf und der Badchen stellt sein Singen ein und sagt ganz laut: „Auf zur Chupe, kommt jetzt alle raus auf die Straße und stellt Euch zum Hochzeitszug auf!“ Mutter und Schwiegermutter nehmen Tseitel in ihre Mitte...	Schüler/innen können jetzt anfangen zu agieren: Tseitel setzt sich auf den Stuhl, Gäste tauchen auf, die Mutter richtet den Schleier, der Badchen kommt usw.
	Jetzt sammeln sich die Schüler/innen der ersten Gruppe auf der Straße und bauen ihr Standbild auf. Jede Person des Standbildes stellt sich vor.
Dann fängt die Musik an zu spielen und der Zug setzt sich in Bewegung. Die Musik wird angestellt.	Der Zug setzt sich in Bewegung.
Der Zug zieht durch die Straßen bis zum Platz vor der Synagoge. Dort stehen schon viele Schaulustige. Und in der Mitte des Platzes ist bereits ein Baldachin zu sehen, der von vier Jungen getragen wird.	Der Zug bleibt in der Nähe eines virtuellen Baldachins stehen.
....	Die nächste Gruppe von Schüler/innen beginnt zu agieren...



„Sei du mir angeliegt“ - der Ring wird angesteckt - der Rebbe gibt den Segen .

Je nach Anzahl der Kleingruppen und vorbereiteten Szenen muss bei diesem Gesamtdurchlauf von der Lehrer/in relativ viel gleichzeitig bedacht und inszeniert werden: (1) Die „Geschichte“ muss in Stichworten ex tempore so gesprochen werden, dass die Schüler/innen möglichst viel spontan handeln können, (2) die Musikbeispiele müssen an der geeigneten Stelle eingespielt werden, (3) auf einen klar erkennbaren Gruppenwechsel muss geachtet werden, die Rollenverdoppelungen stören allerdings nicht, (4) der Szenenwechsel muss mittels geeigneter Requisiten erleichtert werden, (5) die Standbilder müssen kommentiert oder verändert werden .



Bräutigam und Unter der Chupke

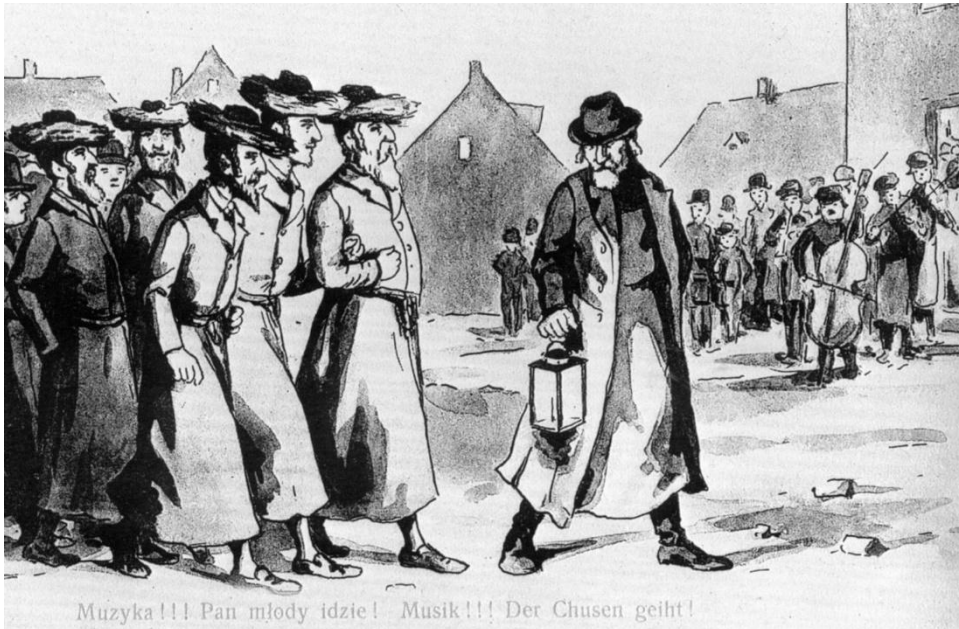
Schlussdiskussion

Welche der Sitten, die es bei einer jüdischen Hochzeit gegeben hat, gibt es auch bei uns? Welche würden Ihr gerne übernehmen? Welche würdet Ihr in jedem Fall ablehnen?

Welche Rolle spielt die Musik und spielen die Musiker? Gibt es so etwas bei uns bzw. welche Rolle hat bei uns die Musik? Kennt Ihr Hochzeiten, die nicht nach „deutschem Muster“ ablaufen, etwa türkische, kurdische, griechische oder polnische Hochzeiten? Stellt Vergleiche an!

ANHANG 1 – Anregungen zu den Standbildern

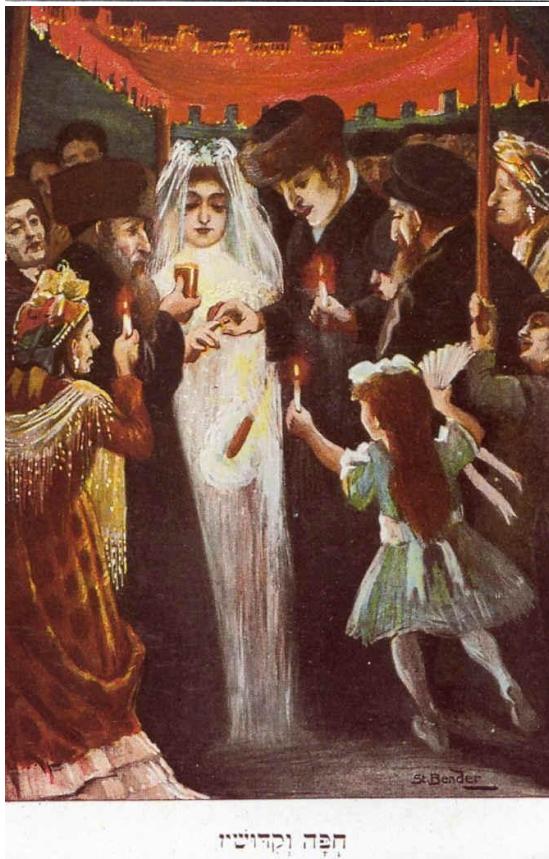
Bilder zum „Zug zu der Chupe“



Oben Hochzeitszug mit Braut (Foto aus Polen), unten Hochzeitszug mit Bräutigam (Gemälde).

Welche Personen könnte Ihr erkennen und benennen? Welche Musikinstrumente sind zu sehen? Sie die Personen fröhlich, ernst, traurig...? Könnt Ihr die Braut erkennen - was fällt euch auf? Wer gehört zum Zug und wer ist Zuschauer? Achtet auf Männer, Frauen, Kinder!

Bilder zur „Zeremonie unter der Chupe“



Was macht der Bräutigam im obere und im unteren Bild? Wie sieht der Rabbi aus, der die Zeremonie leitet? Welches sind möglicherweise die Eltern des Brautpaares? Was machen die Kinder? Und was könnt ihr sonst noch entdecken?

Bilder zum „Festmahl“



Was ist gleich auf den drei Bildern (einem alten Gemälde, einem Foto aus den USA und ein Bild des Malers Chagall 1910)? Und was sind charakteristische Unterschiede? Wie sieht der Badchen aus (Kleidung etc.)? Was tun die Hochzeitsgäste? Ist das Brautpaar zu sehen?

ANHANG 2 - Rollenkarten für die Prozession

Bräutigam: Nathan, 19
Heute ist mein großer Tag: ich heirate Tzeitel, die Frau, die mir Vater ausgesucht hat. Ich hab sie heute aber noch gar nicht gesehen. Sie geht mit der Prozession der Frauen und Kinder zum Dorfplatz, wo gleich die Hochzeitszeremonie stattfindet. Ich bin schon ganz aufgeregt.
Vater: Abraham, 57
Ich bin stolz auf meinen Sohn. Ich habe ihm das schönste Mädchen im Dorf ausgesucht, und er hat es verdient, denn er ist ein sehr gelehrter, junger Mann. Hoffentlich bekomme ich bald einen Enkel.
Brautvater: Aviktor, 53
Einerseits freue ich mich auf die Hochzeit, weil meine Tochter Tzeitel mit Nathan einen angesehenen Mann bekommt. Andererseits mache ich mir auch Sorgen. Die Hochzeit kostet mich ein Vermögen, und in den nächsten zwei Jahren muss ich Nathans Tora-Studium finanzieren.
Musiker: Tewje, 46
Ich spiele den Kontrabass. Hochzeitsfeiern sind immer was Tolles. Ich kann kostenlos essen und bekomme auch noch ein wenig Geld für die Musik, die ich mache. Die Prozession ist für mich allerdings auch anstrengend. Es ist nicht gerade leicht, einen Kontrabass durch die Straßen zu schleppen.
Musiker: Schmerl, 39
Ich bin der Fiedler unserer Musikgruppe und deren Chef. Heute ist allerdings noch der Giora mit dabei, der sich immer etwas wichtig tut. Bei der Prozession spiele ich feierliche Musik, schließlich sind wir auf dem Weg zu einer Hochzeitszeremonie.
Musiker: Giora, 63
Ich bin der bekannteste Klarinettist der Gegend. Eigentlich spiele ich nur auf größeren Konzerten, aber der Brautvater ist ein Freund von mir, deswegen spiele ich gern auf der Hochzeit seiner Tochter. Hoffentlich sind die anderen Musiker nicht allzu schlecht. Man macht ja so seine Erfahrungen mit diesen Klezmorim.
Verwandter: Motel, 46
Ein kluger Neffe ist der Nathan. Er kann schon sehr viele Gebete aus der Tora auswendig, dabei lernt er immer noch dazu!
Freund: Shimele, 20
Ich bin mit Nathan zur Schule gegangen. Er ist ein guter Kumpel, hat aber leider nie Zeit, weil er so fleißig die Tora studiert.
Laternenträger: Jisroel, 67
Es dämmt schon etwas, deswegen habe ich mir gerade eine Laterne geholt. Das macht die Prozession noch etwas feierlicher.

ANHANG 2 - Rollenkarten für die Hochzeitszeremonie

Bräutigam: Nathan, 19
Heute ist mein großer Tag: ich heirate Tzeitel. Gleich werde ich ihr den Ring über den Zeigefinger streifen und dabei sagen: „Sei du mir angeheiligt durch diesen Ring nach dem Gesetz von Moses und Israel.“ Hoffentlich verspreche ich mich dabei nicht. Dann muss ich den Ehevertrag verlesen, den die Väter ausgehandelt haben. Nachdem wir einen Schluck Wein getrunken haben, zertrete ich ein Weinglas, um an die Zerstörung des Tempels von Jerusalem zu erinnern - wo Freude ist, denken wir als Juden auch immer ans Leid, das habe ich im Tora-Studium gelernt.
Braut: Tzeitel, 17
Ich bin ganz aufgeregt, obwohl ich hier eigentlich nur rumstehen muß und nichts sagen darf. Meinen Bräutigam habe ich mir auch nicht selber ausgesucht, das hat mein Vater gemacht. Aber so ist das im Leben einer gläubigen Jüdin. Nathan ist ein sehr gelehrter Mann, und ich werde ihm eine gute Ehefrau sein.
Musiker: Giora, 63
Ich bin der bekannteste Klarinettist der Gegend. Eigentlich spiele ich nur auf größeren Konzerten, aber der Brautvater ist ein Freund von mir, deswegen spiele ich gern auf der Hochzeit seiner Tochter. Unter dem Baldachin spiele ich leise im Hintergrund, um die Seelen der Verstorbenen Verwandten, die nicht dabei sein können, herbeizurufen.
Rabbi: Moses, 72
Ich bin der Rabbi des Dorfes und bei wichtigen Ereignissen immer dabei. Bei der Hochzeit achte ich darauf, dass alles vorschriftsmäßig läuft. Unter dem Baldachin verlese ich den Segen für das Brautpaar.
Baldachinträgerin (Freundin): Golde, 17
Es ist eine große Ehre für mich, bei der Hochzeitszeremonie meiner besten Freundin so nah dabei sein zu dürfen.
Baldachinträger: Dowid, 21
Dies ist schon die dritte Hochzeit, bei der ich Baldachinträger bin. Der Baldachin symbolisiert, dass eine neue Familie gegründet wird.
Baldachinträgerin: Maria, 18
Auf Hochzeiten muß ich immer weinen und, sobald ich die Hochzeitsmusik höre, bekomme ich eine Gänsehaut.
Baldachinträger: Mojsche, 22
Hochzeitszeremonien sind meist ziemlich langweilig. Der Rabbi sagt immer dasselbe, der Bräutigam sagt immer dasselbe, nur die Namen ändern sich. Immerhin sieht man hier schöne, junge Frauen.

ANHANG 2 - Rollenkarten für das Hochzeitsfestmahl

Bräutigam: Nathan, 19
Der stressige Teil meiner Hochzeit ist vorbei. Endlich gibt es etwas zu essen. Hoffentlich macht sich der Spaßmacher nicht zu sehr über uns lustig.
Bräut: Tzeitel, 17
Nun bin ich endlich mit Nathan verheiratet und darf noch nicht einmal neben ihm sitzen. Andererseits fühle ich mich bei den Frauen sehr wohl. Immerhin kann ich meinen Bräutigam anschauen.
Musiker: Tewje, 46
Ich spiele den Kontrabass. Hochzeitsfeiern sind immer was Tolles. Ich kann kostenlos essen und bekomme auch noch ein wenig Geld für die Musik, die ich mache. Ansonsten muss darauf achten, was unser Chef, der Schmerele, sagt.
Musiker: Giora, 63
Ich bin der bekannteste Klarinettist der Gegend. Eigentlich spiele ich nur auf größeren Konzerten, aber der Brautvater ist ein Freund von mir, deswegen spiele ich gern auf der Hochzeit seiner Tochter. Zu Tisch spiele ich einen „Tisch Nigun“.
Musiker: Schmerl, 39
Ich bin der Geiger, der Chef der Musikgruppe, obgleich sich der heutige Gast, der Giora, mit seiner Klarinette etwas vordrängt. Immerhin gibt es ein paar Nummern, bei denen ich Solo spiele und mir alle zuhören. Nach jedem Solo sammelt Tewje auch Geld von den Gästen ein.
Badchen: Itzig, 60
Ich Sorge hier für die richtige Stimmung. Wenn die Geschenke überreicht werden, mache ich dazu witzig Bemerkungen. Einerseits mache ich mich über die Leute lustig, andererseits muss ich aufpassen, dass ich niemanden verletze. Viel hängt auch von den Musikern ab, die mich unterstützen.
Bettler: Nachum, 74
Für mich ist jede Hochzeit ein Grund zur Freude. Alle Armen des Dorfes sind immer mit eingeladen, und ich kann mich dann richtig satt essen.
Verwandte: Yentl, 41
Ich freue mich für meine Nichte, ich selber habe ja leider keine Tochter. Das Gebetsbuch, das ich ihr schenke, wird ihr sicher helfen, einen Haushalt nach religiösen Vorschriften zu führen.
Verwandter: Motel, 46
Ein kluger Neffe ist der Nathan! Ich beneide ihn um seine hübsche Frau. Der Gebetsmantel, den ich ihm gleich überreichen werde, wird ihm bestimmt gefallen.
Freundin: Golde, 17
Arme Tzeitel, ab jetzt muss sie einen eigenen Haushalt führen. Außerdem darf sie anderen Männern keine schönen Augen mehr machen. Hoffentlich bleibt mir selbst noch etwas Zeit mit ihr .

„Tradition“ (aus „Anatevka“)

Die szenische Interpretation der Szene „Tradition“ aus dem Musical „Anatevka“ kann sich an die Unterrichtseinheit „Mazeltow!“ anschließen. Sie kann auch alleine stehen. Spulen wir die Zeit nochmals zurück! Tseitel war in den Schneider Motel verliebt, Motel mochte Tseitel. Der Fleischer Lejser wurde aber durch Jente an Tseitel vermittelt. Die traditionelle jiddische Hochzeit fand statt: Kahle basetsn, bawejnen, Ring unter der Chupe, Festgeschenke, Tänze. Was wäre eigentlich, wenn...?? Wenn Tseitel unter der Chupe den Ehevertrag nicht genommen, wenn sie also faktisch „nein“ gesagt hätte?

Die modernen Revival-Klezmorim vergessen oft vor lauter Begeisterung über die vitale Hochzeitsmusik, dass solch eine Hochzeit nicht selten auch ein Trauerspiel gewesen sein muss. Ein amerikanisches Musical darf so etwas aber nicht vergessen. Und wir sollten dies auch nicht tun.

Information

Im Musical „Anatevka“ wird die „Tradition“ auf ironische Weise gefeiert und besungen, zugleich aber faktisch zu Grabe getragen. Tewje, der Milchmann, hat 5 Töchter, davon drei im heiratsfähigen Alter. Die erste, Tseitel, soll den Fleischer Lejser heiraten. Tseitel setzt aber durch, dass sie den heiraten darf, den sie liebt – und das ist der Schneider Motel. Beeindruckt von der Tatsache, dass der jungen Generation „Liebe über alles“ geht, kommt Tewje ins Grübeln und fragt Golde, seine Frau, ob sie ihn eigentlich liebt. Golde, die die Frage nach 25 erfolgreichen Ehejahren nicht versteht, gibt letztendlich zu, dass „dies“ dann wohl Liebe sein müsse. Tewje ist begeistert. Da folgt die zweite Tochter Hodel dem „revolutionären“ Studenten Perchick in die sibirische Verbannung. Und die dritte Tochter Chawe lässt sich auf Fjedka ein, der kein Jude ist. Tewje verweigert den väterlichen Segen. Das Musical endet mit der „Säuberung“ des Dorfes von allen Juden und der Flucht der jüdischen Dorfbewohner: Tewje emigriert mit Frau Golde und den beiden jüngsten Töchtern in die USA, Tseitel und Motel ziehen nach Warschau, Chawe und Fjedka nach Krakau. – Das Stück spielt im Jahr 1905, dem Jahr des Kiewer Pogroms.

Das musikalische Material der Eingangsszene ist identisch mit dem Film-Titel „A Fiddler on the Roof“. In der Szene stellen sich die Dorfbewohner vor und besingen die „Tradition“. Ein viertaktiges Modell wird laufend wiederholt, die Strophen variieren die Titelmelodie, der Refrain gleicht einer Fanfare, in deren Pausen der Harmoniewechsel auf die „freygische“ kleine Sekund fällt. Die musikalische Gestaltung von „Tradition“ ist doppeldeutig. Dies ist der Ansatzpunkt einer szenisch-musikalischen Interpretation des Stücks. Dabei soll die Prämisse der szenischen Darstellung der „jüdischen Hochzeit“ hinterfragt werden: ist diese „Tradition“ wirklich gut und unabänderlich? Als Antwort soll allerdings nicht eine theoretische Diskussion oder eine Abstimmung in der Klasse, sondern der Versuch folgen, einige Szenen der traditionellen jüdischen Hochzeit neu zu „stellen“ und zu interpretieren. Als Musik können wir hierzu die „Ouvertüre“ der ungarischen Inszenierung von „Fiddler on the Roof“ verwenden, die Ferenc Javori komponiert hat und die die „Budapest Klezmer Band“ spielt⁵⁷. Hier ist die amerikanische Musical-Welt ebenso weggewischt wie die affirmativ „authentische“ Hochzeits-Rekonstruktion von Joel Rubin, Budowitz oder Kapelye.

⁵⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=ghxZnxZNha8>. Alternativ von Isaac Stern: https://www.youtube.com/watch?v=CD_hAujgt0A

Durchführung der szenischen Interpretation

Im Folgenden sind einige Übungen und Aktionen aufgeführt, mit deren Hilfe die Eingangsszene von „Anatevka“ szenisch erarbeitet werden kann. Eine Gesamtaufnahme von „Anatevka“ sollte zur Verfügung stehen, es genügt auch der Titel „Tradition“.

Sprech- und Singhaltung „Tradition“

→ Vorübung

Die Schüler/innen stehen in einem Kreis. Reihum sagt jede das Wort „Tradition“. Jede Schüler/in „gibt“ das Wort an die Nachbar/in weiter. Die beiden Nachbar/innen blicken sich jeweils in die Augen. Die Abfolge der Worte soll einmal schneller, dann langsamer, dann leiser, dann wieder lauter werden. – Bei dieser Übung kann auch ein Stein oder ähnlicher Gegenstand weitergegeben werden. Dies koordiniert den „Gleichlauf“ der Wortfolge. Die Modulation der Worte kann mittels des Steins auch individuell erfolgen: gibt eine Schüler/in den Stein mit erhobener Hand weiter, so ist das Wort in hoher Tonlage zu sprechen usw. Unterhaltsam wird die Wortwanderung, wenn mehrere Steine gleichzeitig umlaufen.

→ Sprechhaltungen erproben

Die Schüler/innen stehen in einem Kreis. Die Lehrer/in gibt vor, wie das Wort „Tradition“ gesprochen werden soll: wütend, begeistert, verachtend, eingeschüchtert, entsetzt, salbungsvoll, cool, genervt, usw. Alle Schüler/innen sprechen das Wort in der jeweils vorgegebenen Haltung und machen dazu eine passende Geste. – Dann geht immer eine Schüler/in quer durch den Kreis auf eine andere zu, spricht das Wort in der von der Lehrer/in vorgegebenen Haltung und geht wieder an ihren Platz zurück. Die angesprochene Schüler/in ist bei der nächsten Haltung dran.

→ Von der Sprech- zur Singhaltung

Zunächst üben alle Schüler/innen den Rhythmus des Refrains „Tradition“:



Die Klasse wird in vier Gruppen geteilt: die Papas, die Mamas, die Söhne, die Töchter. Jede Gruppe bekommt als Text:

(die Papas) Wer muss allein für Weib und Kinder sorgen schon früh am Morgen und das Vieh versorgen? Wer ist allein der Herr in seinem Haus, sonst lacht ihn die Familie aus.

(die Mamas) Wer allein trägt Sorge für Gemütlichkeit, Behaglichkeit und Sauberkeit? Wer nimmt sich der Kinder und der Rinder an, damit Papa die Bibel lesen kann?

(die Söhne) Man lernt Hebräisch schon als Kind, ein Handwerk hinterher. Die Braut wird einem vorbestimmt, von wem? Vom Papa.

(die Töchter) Wer flickt und stickt und strickt, wer näht von früh bis spät, und wer wird dann vermählt mit dem, den Papa wählt?

und soll sich eine Singhaltung überlegen, in der „Tradition“ gesungen werden kann. Tonhöhen sind nicht wichtig, jedoch der Rhythmus. Zur Singhaltung gehört neben dem „akustischen“ Ausdruck auch eine Körperhaltung, eine Geste. Die Gruppen sollen die Singhaltung einstudieren und vorführungsreif üben.

→ Singhaltungen zusammensetzen

Die Gruppen stehen in einem Quadrat sich gegenüber. In der Reihenfolge Papas-Mamas-Söhne-Töchter werden die Singhaltungen präsentiert. Zunächst spricht eine Schüler/in der Gruppe den Text. Dann antwortet die Gruppe mit ihrer Haltung.

→ Singhaltungen gegeneinander setzen

Nochmals stehen sich die vier Gruppen gegenüber. Jede Gruppe bekommt ein „Gebiet“, das sie nicht verlassen darf (Markierung auf dem Fußboden durch Seile). Die erste Gruppe beginnt: der Papa spricht seinen Text. Nun antworten aber nicht nur die Papas, sondern auch die anderen Gruppen mit ihrer „Tradition“. Die Gruppen gehen aufeinander zu, kommen sich singend zur Hilfe etc., verlassen aber nicht ihr „Gebiet“. Nach einiger Zeit des „Kampfes“ kann die nächste Gruppe dran kommen.

Szenisches Spiel der Eingangsszene von „Anatevka“

Unter Zuhilfenahme eines Klaviers oder des Midifiles studieren die vier Gruppen ihren Text als Gesangsmelodie ein: siehe Notenbeispiel unten!

Die anschließende Proben-Vorführung läuft ab wie die Präsentation der Singhaltungen: jede Gruppe singt ihre Strophe und präsentiert dann die Singhaltung „Tradition“. Bei „Tradition“ können in einem zweiten Durchgang auch die anderen Gruppen mitmachen. (Es soll ein Durcheinander entstehen.) Die Hauptvorführung folgt der Originalaufnahme als Playback. Die Schüler/innen warten auf die Stelle, an der sie dran sind, singen mit und präsentieren ihre Haltung bei „Tradition“. Der „affirmative“ Gestus der Musik des Musicals schadet dieser Präsentation nicht, er fordert sie vielmehr sogar heraus.

„Tradition“ aus der Rollenperspektive .

→ Sprech- und Singhaltung aus der Rollenperspektive

Die Schüler/innen stehen wieder in einem Kreis. Die Lehrer/in gibt konkrete Personen vor, die das Wort „Tradition“ aussprechen. Diese Personen sollten „Anatevka“, d.h. den Rollenkarten der jüdischen Hochzeit (vgl. Schülermaterial zur jüdischen Hochzeit), entnommen sein. Sind diese Rollen nicht präsent, können spontan Kurzbiografien erfunden werden, zum Beispiel

- Tewje, Vater der seine Tochter Tseitel verheiraten will,
- der Rabbi,
- die Heiratsvermittlerin des Dorfes,
- der Schneider, der Tseitel liebt, aber nicht heiraten darf,
- der Musiker Schmerl, die bei jeder Hochzeit immer dasselbe spielt, usw.

Die Schüler/innen können auch im Rhythmus sprechen oder singen bzw. eine Singhaltung einnehmen.

→ Erarbeiten eines „Statements“

Alle Rollen aus „Anatevka“ werden vergeben. Dazu werden die Rollenkarten der jüdischen Hochzeit neu sortiert. Jede Schüler/in hat eine Rolle. Immer zwei Schüler/innen haben dieselbe Rolle. Also strikte Doppelbesetzung. – Alle gehen durch den Raum und murmeln das Wort „Tradition“ vor sich. Daraus entwickeln sie eine charakteristische Sprechhaltung und werden auch allmählich lauter. – Wenn das Durcheinander perfekt ist, sollen sich alle Schüler/innen ein „Statement“ zum Thema „Was hältst Du von der Tradition?“ ausdenken. Das Statement soll kurz sein (1-2 Sätze) und auf einen Zettel notiert werden. Dann gehen nochmals alle durch den Raum und rezitieren ihr jeweiliges Statement.

→ Standbildarbeit in neuer Perspektive

Die Klasse wird in zwei Hälften geteilt, sodass in jeder Hälfte jede Rolle einmal vorhanden ist. Die erste Hälfte beginnt, die zweite schaut zu. Das alte Standbild „unter der Chupe“ aus der jüdischen Hochzeit wird noch einmal aufgebaut. Dazu müssen sich die Schüler/innen auf einen charakteristischen Augenblick einigen, zum Beispiel das Anstecken des Ringes oder das Weintrinken. Die Personen, die nicht im alten Standbild enthalten waren, stellen sich nacheinander – nach Aufruf durch die Lehrer/in – in einer charakteristischen Haltung dazu. Ist das neue Bild fertig, gibt jede Person ihr zuvor eingeübtes „Statement“ zur Tradition ab. Die Lehrer/in kann die Personen auch dezent befragen, um die „Problemlage“ zu präzisieren.

→ Präzisierung des Standbildes

Die zuschauenden Schüler/innen können das Standbild so ändern, dass es der „Problemlage“ angemessen erscheint. Dabei wird eine Person des Bildes ohne Worte ummodelliert. Anschließend sagt die Schüler/in, die das Bild verändert hat, in kurzen Worten, was sie beabsichtigt hat. Ist das Bild nach Meinung aller „präzise“, so wird das Musikbeispiel „Overture – Fiddler on the Roof“ bis circa Mitte eingespielt. Nach dem Musik-Stop-Verfahren kann das Bild aufgrund der Musik nochmals verändert werden.

→ Änderung des Standbildes

Nun werden Lejser und Motel ausgetauscht. Die Zuschauer/innen modellieren den neuen Bräutigam Motel und den neuen Zaungast Lejser. Dann können die anderen Personen verändert werden nach der Regel: jede Zuschauer/in darf nur eine Person des Bildes neu modellieren – oder (alternativ) jede Zuschauer/in darf die Person modellieren, die sie selbst ist. Sobald das neue Bild steht, wird der zweite Teil des Musikbeispiels „Overture – Fiddler on the Roof“ (ab ca. Mitte) eingespielt. Das Bild kann nach dem Musik-Stop-Verfahren noch weiter verändert werden.

→ Spielen der Bild-Änderung

Im Sinne der „Choreografie“ wird ein Ausschnitt aus dem Musikbeispiel „Overture – Fiddler on the Roof“ dazu verwendet, den Wechsel vom „alten“ zum „neuen“ Bild unter der Chupe spontan zur Musik auszuführen.

→ Wiederholung

Nach einem Wechsel der beiden Klassenhälften werden die drei letzten Arbeitsschritte mit verändertem „Personal“ wiederholt.



Hochzeitsstandbilder nach „Anatevka“

Diskussion

Das Musikbeispiel „Fiddler on the Roof“ kann nochmals genauer gehört und analysiert werden. Wie unterscheiden sich das Geigen-Solo des Musikbeispiels von dem des Musicals? Wie nahe ist die jeweilige Musik an „Klezmer“? Was ist „typisch Klezmer“ bei der „Overture“? Wo klingen Themen aus dem Musical durch? Wo klingt die Musik nach Broadway?

Ergänzend zur Frage der Liebesheirat kann der Titel „Ist es Liebe?“ aus „Anatevka“ gehört und besprochen werden. (Die szenische Bearbeitung dessen, wovon hier die Rede ist, ist gut möglich.) Wie sieht es denn bei Eheleuten 25 Jahre nach einer „Liebesheirat“ aus?

Papa



Wer muss al-lein für Weib und Kin - der sor - gen schon so früh am Mor - gen und das Vieh ver-sor-gen?

Wer ist al-lein der Herr im sei-nem Haus sonst lacht ihn die Fa-mi - lie aus

Mama



wer al-lein trägt Sor-ge für Gem - müt - lich - keit Be - hag - lich - keit und Saub - ber - keit?

Wer nimmt sich der Kin-der und der Rin - der an, da - mit Pa - pa die Bi-bel le - sen kann?

Söhne



Man lernt He - brä - isch schon als Kind, ein Hand-werk hin - ter - her. Die

Braut wird ei - nem vor - be - stimmt von wem? Vom Pa - pa.

Töchter



Wer flickt und stickt und strickt, wer näht von früh bis spät, und

wer wird dann ver - mäht mit dem, den Pa - pa wählt?

Migration - Das Lied von den "Tsen Bridern"

Die vorliegende Unterrichtseinheit ist so intensiv wie keine andere international erprobt und dokumentiert worden. Es gibt neben den hier aufgeführten deutschen auch polnische, englische und türkische Rollenkarten. Downloadseiten für Videos von polnischen und türkischen Erprobungen sowie sämtlichen Materialien unter: http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/multicultural_me/workshop.htm. Videos dazu unter https://www.youtube.com/watch?v=d6bL5_qUiWI und <https://www.youtube.com/watch?v=PBhHMUa3QQU>. Mit den „Zehn Brüdern“ verbindet mich persönlich sehr viel. Im Buch „Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit“ habe ich eine spektakuläre anti-faschistische Aktion in Bremen am 10. Mai 1983 zum 50. Jahrestag der Bücherverbrennung dokumentiert, bei der mein sehr aggressives Arrangement der „Tsen Brider“ für 30 Bläser zur Aufführung kam. Die ganze Tradition jiddischer Lieder als „musikalisches Ärgernis unserer Elterngeneration, die das Dritte Reich mitgemacht hat“, eine Tradition, die sich von Peter Roland (1963) bis hin zum „Zupfgeigenhansel“ (1979) zieht und die auch mich geprägt hat, hatte hier einen phonmatischen Höhepunkt erreicht.

Heutige Klezmermusik ist durch drei Schichten geprägt: einmal die traditionelle, „authentische“ Klezmermusik, wie sie um 1900 in Osteuropa praktiziert wurde, allerdings bereits im Aussterben begriffen war; zum andern die traditionelle amerikanische „Jewish Music“, die eine nostalgisch getönte Umwandlung der traditionellen Klezmermusik gewesen ist und nach dem 2. Weltkrieg ebenfalls vom Aussterben bedroht war; und drittens die Revival-Musik, die sich teils auf die amerikanische „Jewish Music“, teils auf die authentische osteuropäische Klezmermusik bezieht und dabei neue, „globale“ Wege zu gehen versucht. Eine Schlüsselfunktion in diesem vielschichtigen Prozess hat die Auswanderung osteuropäischer Juden um 1900, die auch die musikalische Aktivität derjenigen prägte, auf die sich das Klezmer-Revival bezog. In einer szenischen Interpretation des jiddischen Liedes „Tsen brider sajnen mir gewesen“ können heutige Kinder und Jugendliche einige der Probleme, Gefühle, Ängste und Hoffnungen nachvollziehen, die jene Auswanderung begleitet haben.

Die Lebensrealität der Ostjuden

„Luftmenschen“

Nachdem Mendele Mojechr Sforim 1865 in seiner Erzählung „Wunschring“ den Begriff „Luftmensch“ eingeführt hatte, wurde er schnell populär. Er hat sich eingebürgert, um jene Menschen zu kennzeichnen, die ins Elend gestoßen worden waren, am Morgen nicht wussten, wie sie bis zum Abend überleben sollten, jede Gelegenheit nutzten, etwas Geld oder Lebensmittel zu verdienen, aber auch versuchten, sich auf die neuen Bedingungen einzustellen und zu spekulieren. Im Begriff schwang zugleich ein wenig Selbstironie und Pfiffigkeit mit, aber auch jene Schwerelosigkeit, wie sie Marc Chagall mehrfach zwischen 1914 und 1922 mit seinem über den Dächern von Vitebsk schwebenden Juden mit einem Stock in der Hand und einem Rucksack über der Schulter, gemalt hat. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts bestanden in vielen Gemeinden bis zu 40 Prozent der gesamten jüdischen Bevölkerung aus Luftmenschen, Personen ohne besondere Ausbildung, ohne Kapital, ohne einen spezifischen Beruf, aber auch aus ihrem ehemaligen Beruf Ausgestoßene, die nun von der Luft lebten oder „Luftgeschäfte“ machten, die in der Regel schief gingen. Dass sie überlebten, verdankten sie häufig nur der ausgeprägten individuellen und kollektiven jüdischen Wohltätigkeit (Haumann 1990, S. 102-103).

Pogrome

Zar Alexander II, der von 1855 bis 1881 regierte, führte eine Liberalisierung durch. Für die osteuropäischen Juden traf diese Liberalisierung mit der Assimilations-Bewegung „Haskala“, dem aufkommenden Sozialismus, dem Zionismus und einer „Verweltlichung“ des Judentums zusammen. Juden konnten nun Musik studieren, das 1868 eröffnete Petersburger Konservatorium ließ jüdische Musikstudenten zu. Auch Odessa mit 140 000 Juden wurde ein Musikzentrum, 60% der dortigen Musikhochschüler waren Juden. Das Jiddische Theater, das Abraham Goldfaden gegründet hatte und Vorbild für die gesamte Yiddish Culture in den USA wurde, erlebte eine Blüte. 1881 kam nach der Ermordung Alexander II das Rollback. Die Jiddische Kultur wurde zurückgedrängt auf die Dörfer und in die Gettos (Sapoznik 1999, S. 21-22).

Bild: Kellerwohnung in Warschau circa 1936



Wenige Wochen nach dem Zarenmord schien die Hölle losgelassen, brachen ganze Wellen von Pogromen – das ist das russische Wort für Verwüstung - gegen die unglücklichen russischen Juden los. Blitzartig kam es an vielen Orten zu Pogromen. Von Kiew bis zur Krim ertönte in den Fluren der Ukraine das schreckliche „Tod den Juden!“, an die hundertsechzig Orte Südrusslands wurden von Gewaltakten betroffen. Im Dezember 1881 kam es in Warschau zu Verfolgungen: Eintausendfünfhundert vernichtete jüdische Wohnungen, Geschäfte und Bethäuser (Riedl 1984 zitiert nach Urban 1995, S. 58.)

Auswanderung

Zwischen den 90er Jahren und dem ersten Weltkrieg verließen weit über eine Million Juden allein das russische Reich. Vornehmlich waren dies verarmte Handwerker und Facharbeiter, kaum Händler und Hausierer, die meinten, sich noch durchschlagen zu können. Nicht immer erfüllten sich die Hoffnungen. Umstrittenen Angaben zufolge sollen 15 bis 20 Prozent wieder den Rückweg angetreten haben. Der weitaus größte Teil der Emigranten zog in die USA. Zwischen 1881 und 1914 wanderten über zwei Millionen Juden dort ein (Haumann 1990, S. 162-63).

Zu dieser Zeit lebte knapp ein Viertel der russischen und litauischen Juden in erbärmlichen Verhältnissen: kinderreiche Familien zusammengepfercht in einer Hütte oder einem Kellergeschoss... Während der endlosen Folge von Ausschreitungen und Elend zogen bis 1914 weitere anderthalb Millionen Juden fort aus der alten Heimat, Frauen, Kinder, ältere Familienangehörige, ja ganze Dorfgemeinschaften... Durch den Verlust eines Drittels des osteuropäischen Judentums verwaisten ganze Landstriche, und die verbliebene Bevölkerung verelendete (nach Ottens/Rubin 1999, S. 179-180).



Karte oben: Die Städte mit großem jüdischen Bevölkerungsanteil

Wie das Musical „Anatevka“ richtig zeigt, war die Auswanderung um 1900 durch drei Faktoren bestimmt, die miteinander in Wechselwirkung standen:

- die Destabilisierung der jiddischen Lebenswelt durch neue Ideologien und Strategien (Assimilation, Zionismus, Sozialismus, Anti-Traditionalismus),
- die politische Verfolgung, die wellenförmig immer wieder hoch kam, und
- die durch Strukturwandel bedingte Verarmung weiter Teile der jiddischen Bevölkerung. In dem Lied „Tsen Brider sajnen mir gewesen“ ist vor allem vom letzten Faktor die Rede, von der ökonomischen Basis also, auf der sowohl die Destabilisierung der „Jiddischkajt“ als auch die Anlässe der politischen Verfolgung aufbauten.

Das Lied von den Zehn Brüdern

1
 □ bri-der saj-nen mir ge-we-sen hob'n mir gehandelt mit □, ejner is von uns gestorb'n, is geblib'n □

5
 Oj! Schmerle mit dem fi- de-le Tew-je mit dem bas, schpil'sche mir a li-----de - le

9
 oi-fn mit-n gas. Oj oj oj oj oj, oj oj oj oj oj! schpil'sche mir a li-----de - le

13
 oi-fn mit-n gas.

Der letzte Bruder singt: Ejn bruder bin ich mir gewesen, hob ich mir gehandelt mit licht, schterb'n tu ich jeden tog, wajl zu esn hob ich nit.	Die Handelswaren: tsen (10) lajn (Leinen) najn (9) fracht (Frachtgut) acht (8) ribn (Rüben) sibn (7) gebeks (Gebäck) seks (6) schtrimpf (Strümpfe) finf (5) bir (Bier) fir (4) hej (Heu) draj (3) blaj (Blei) zwej (2) bejner (Knochen) ejn (1) licht (Licht)
---	---

Die Innere Dramaturgie des Liedes

Die Dramaturgie des jiddischen Liedes „Tsen Brider“ gleicht einem emotionalen und energetischen Wechselbad. Das Lied ist formal aus drei Bestandteilen zusammengesetzt:

- der Kernerzählung in Gestalt von 10 Strophen,
- dem Kommentar zu den jeweiligen Etappen der Erzählung in Gestalt des Rufes „Oj!“ und
- dem Refrain „Schmerl mit’n fidele, Tewje mit’n bass...“.

Die Kernerzählung: Die 10 Strophen berichten nach einem rigide gehandhabten Schema, wie beim Handel mit verschiedenen Materialien ein „Bruder“ nach dem andern wegstirbt, bis der letzte, der Sänger, übrig bleibt, aus dem Schema ausbricht und sagt: „Sterben tu ich jeden Tag, weil zu essen hab’ ich nicht“. Das Erzählschema ist so rigide, dass pro Strophe nur die jeweilige Zahl der Überlebenden und die Handelsware verändert werden.

Die Rigidität hat angesichts der tragischen Vorkommnisse einen Verfremdungseffekt. Dieser wird zugespitzt durch die Unglaublichkeit der Todesursachen. Die Aussage des zuletzt verbliebenen „Bruders“ löst das Rätsel: einerseits ist der 10-malige Tod die tägliche Wiederholung des Elends eines einzigen Menschen; andererseits jedoch ist nicht der jeweilige Handel an sich Todesursache, sondern die - zu verallgemeinernde - Tatsache, dass sich vom Handel nicht (mehr) leben lässt. Das rigide Aufzählungsschema hat noch weitere Effekte. In Verbindung mit der liturgischen Melodieführung hat die Aufzählung der Ereignisse etwas Monotonies, ja Litaneiarartiges, zugleich auch Seelen- bis Gefühlloses an sich. Trotz der endlichen Zahlenreihe „10, 9, 8, ..., 1, 0“ erweckt diese Litanei den Eindruck von Endlosigkeit: der Vorgang kommt nie zu einem Ende.

Zum Ruf „Oj!“: Der jiddische Sänger nimmt allen, die sich über ihn lustig machen, die Spottargumente aus dem Munde. Wer dem litaneiarartigen Rezitativ Gefühllosigkeit vorwirft, wird nun eines anderen belehrt. „Oj!“ kann als Inbegriff von Wehklage oder als Ausdruck des Entsetzens gehört werden. Durch die Tatsache, dass „oj“ als instrumental empfundene Vokalise im Refrain verwendet wird, wirkt dieser „freie“ Einschub besonders herausgehoben.

Der Refrain: Dem Ausruf „Oj!“ folgt der Refrain, in dem „Schmerl mit’n fidele“ aufgefordert wird, zusammen mit Tewje mitten auf der Gasse ein Stück zu spielen. Der Gestus des Refrains kontrastiert in jeder Beziehung zum Rezitativ der Strophen. Er steht aber nicht „in Widerspruch“ zu dem der Strophen, sondern entfaltet den in den Strophen angelegten V-Effekt aus einer neuen Perspektive. Der Text erinnert an „Schpil’sche mir a lidele“: In höchster Not, in tiefstem Leid oder schlicht, wenn nichts mehr geht, soll die Musik aufspielen. Dieser Refrain ist relativ eigenständig, eventuell Bestandteil eines anderen Liedes, da er 1936 unter den kompositorischen Händen von Abraham Ellstein im Film „Yidl mit’n Fidl“ als Titelmelodie verwendet wurde.

Die „Lebensgeschichte“ des Liedes

Es ist nicht geklärt, ob die Entstehung der „Tsen brider sajnen mir gewesen“ etwas mit den „Zehn kleinen Negerlein“ zu tun hat. Kein deutsches Kind wird sich aber bei den „Tsen Bridern“ von Assoziationen an die Negerlein frei machen. Die erste schriftliche Aufzeichnung der „Tsen Brider“ befindet sich in den 367 „Jüdischen Volksliedern aus Russland“, die Saul

M. Ginsburg und Pesah S. Marek 1901 in Petersburg herausgegeben haben. Die „Zehn kleinen Negerlein“ hingegen gibt es bereits 25 Jahre früher in England. 1911 taucht das Lied „Tsen Brider“ mit Klaviersatz in Sussman Kiselgoff's „Lieder samelbuch far der jidisher shul un familie“ (JUWAL-Verlag Berlin) auf. Wer immer Kiselgoff's Buch besaß und zudem ein Klavier in der Wohnung stehen hatte, wird allerdings nicht zum Kreis jenes letzten Sängers gehört haben, der täglich stirbt, weil er nichts zu essen hatte. Solche verarmten Ostjuden haben die deutschen Juden so schnell wie möglich auf der Durchreise nach Amerika „weitergeschoben“, und das mit dem Ruf „unsere armen Brüder im Osten!“ auf den Lippen.

Wie viele jiddische Lieder sind auch die „Tsen Brider“ in deutschen Konzentrationslagern verwendet und umgedichtet worden. Alexander Kulisiewicz, der seinen Aufenthalt im KZ Sachsenhausen überlebt und in einer Autobiografie geschildert hat, berichtet nicht nur von der Umarbeitung der „Tsen Brider“ durch den polnischen Dirigenten Martin Rosenberg im Frühjahr 1942. Er hat diese Umarbeitung auch nach der Befreiung Deutschlands vom Faschismus konzertant vorgetragen und auf Platte eingespielt. Rosenberg hatte die „Tsen Brider“ für seinen Jüdischen Chor einschneidend bearbeitet. Kulisiewicz hat von Rosenberg (nach eigener Aussage) die Interpretationsart übernommen, sodass die späteren Platteneinspielungen wahrscheinlich eine gewisse Authentizität besitzen. Rosenberg soll über den Refrain „Yidl mitn Fidl“ zu Kulisiewicz gesagt haben: „Wenn du einmal frei bist, wirst du das so singen, dass die Juden, aber auch die Nichtjuden bei meinem Lied weinen werden“. Dazu musste die dialektische Dramaturgie der Vorlage liquidiert und durch eine „geradlinige“ ersetzt werden, mit Worten Rosenbergs: „Mein Testament ist auch dieses Lied meiner Rache“. Der Text lautet nach Kulisiewicz:

Jüdischer Todessang [bum, bum, bum ... Li-laj li-laj...] Tsen brider zenen mir geven, hobn mir gehandelt mit layn. eyner iz geshtorben, zenen mir geblibn nayn. yidl mitn fidl, Mojshe mitn bas, shpilt zhe mir a lidl, men firt undz in dem gaz.	Ayn bruder nor bin ihk geblibn, mit vem zol ikh veynen? di andere hor men derharget, tsi gedenkt ir zeyer nemen? Yidl mitn fidl, Mojshe mitn bas, hert mayn letst lidl, men firt mikh oykh tsum gaz. tsen brider zenen mit geven - mir hobn keynem nisht geton.
--	--

Am erstaunlichsten ist die Wortspielerei, derzufolge sich gas = Gasse in gas = Gas verwandelt hat. Alexander Kulisiewicz ist in den 60er Jahren mehrfach in der Bundesrepublik aufgetreten, unter anderem 1967 auf Burg Waldeck. Noch auf der 1975 vom Pläne-Verlag in Deutschland vertriebenen Platte „chants de la déportation“ bezeichnet Kulisiewicz die „Tsen Brider“ als „Jüdischer Todesgesang“. Eberhard Rebling berichtet, dass er das Lied in einer eindrucksvollen „szenischen Interpretation“ 1947 in einem Lager für jüdische „displaced persons“ bei Hamburg gehört hat. Nach dem Zweiten Weltkrieg taucht das Original der „Tsen Brider“ in der BRD als „Ghetto-Lied“, übermittelt durch Max M. Sprecher, auf. Peter Rohland, der Mit-

begründer des Festivals „Chanson und Folklore“ auf Burg Waldeck, singt „Tsen Brider“ spätestens 1963 als politisches Lied.

Das Lied wird, wie zu erwarten ist, vielfältig in Gebrauch genommen. Nicht immer ist die (immanente) Dramaturgie des Liedes, dabei erhalten geblieben. Es gab Situationen wie diejenige in Sachsenhausen, wo dem Sänger das Lachen verging. Es gibt heute eine Art „Holocaust“-Ritual, bei dem ebenfalls nicht gelacht werden darf. Die deutschen Nachkriegsfassungen schwanken zwischen der originalen Art, soziale Misere in einer heterogenen musikalischen Dramaturgie zum Ausdruck zu bringen, und einer Art musikalischer „Erinnerungsarbeit“ an den Holocaust. Die deutschen Nachkriegs-Interpretationen der „Tsen Brider“ erweitern mehr oder weniger die ursprüngliche „Botschaft“, die Dramaturgie des Liedes im Sinne einer Verallgemeinerung und Ent-Historisierung:

1. Aussage: Den Ostjuden ging es um die Jahrhundertwende schlecht. Sie starben, weil sie nicht genügend zu essen hatten und der Handel nicht genügend hergab. Erweiterung: Juden ging es generell schlecht. Sie starben nicht nur an Hunger, sondern auch an Folgen von Pogromen, Verfolgungen und Völkermord.

2. Aussage: Die Ostjuden schienen dies Schicksal mit einer kaum nachvollziehbaren Gelassenheit zu ertragen und darzustellen. Sie betrieben weder Ursachenanalyse, noch artikulierten sie politische Handlungsperspektiven. Erweiterung: Die „gelassene“ Darstellung des eigenen Schicksals ist ein dramaturgischer Kunstgriff, mit dem eine schlimme Realität an die Öffentlichkeit gebracht werden kann. Sie ist eine Art von „Humor“. Angesichts des Holocausts ist allerdings diese Art „Humor“ schwarz bzw. fraglich geworden.

3. Aussage: Die Ostjuden ersetzen politisches Handeln durch bestimmte symbolische Aktionen, mit denen sie ihr Schicksal kommentieren, aber nicht ändern: Klageschreie „Oj!“ („oh weh!“) oder die Flucht in die Droge Musik und Tanz. Erweiterung: Symbolische Handlungen können im richtigen Zusammenhang eine politische Kraft entfalten oder das Entstehen von politischer Kraft ermöglichen. So kann Singen eine Überlebensstrategie (im KZ) oder „Erinnerungsarbeit“ (im Nachkriegsdeutschland) sein.

In der Schule ist heute jeder Anflug von „Holocaust“-Ritual kontra-produktiv. Daher gehen wir in der szenischen Interpretation auf die Zeit des historischen Ursprungs zurück und verlagern die Diskussion der „Lebensgeschichte“ des Liedes in die nachträgliche Aufarbeitung.

Als Playback-Musik zum szenischen Spiel verwenden wir die Interpretation der deutschen Gruppe Zupfgeigenhansel von der LP „Jiddische Lieder“ 1979. Zupfgeigenhansel verstehen das Lied als „politisches Lied“, dessen Botschaft möglichst deutlich rüberkommen soll. Deshalb wird der Duktus der Interpretation mit abnehmender Zahl der „brider“ immer ernster und schwerfälliger. Das „Oj!“ gerät zu einem Todesschrei. Die Pausen vor Einsatz des Refrains werden immer länger. Der letzte Refrain setzt extrem langsam an und steigert sich allerdings dann zu einem fulminanten Tanz. Videos, die auch die Zupfgeigenhansel-Version des Liedes enthalten, befinden sich unter https://www.youtube.com/watch?v=d6bL5_qUiWI und <https://www.youtube.com/watch?v=PBhHMUa3QQU>. Die Videos wurden in Polen und der Türkei auf internationalen Workshops gedreht.

Die szenische Interpretation des Liedes

Wir betrachten das Lied als ein kleines Stück „offenen Musiktheaters“. Akteure sind die zehn „brider“ mit ihren einzelnen Biographien, die jedoch immer wieder „auf dasselbe hinauslaufen“. Die Einfühlung in diese „brider“ geschieht mit der Methode der Rollenübernahme. Im „Schutz“ der jeweiligen Rolle füllen die Schüler/innen die Lücken, die das Lied in inhaltlicher Hinsicht offen lässt, mit ihren Phantasien aus. Zudem singen sie ohne Angst zu haben, da es nicht auf die Tonhöhen oder die Schönheit, sondern die Authentizität ankommt. Und welcher der zehn „brider“ wird in seiner Situation auch schon „schön“ und richtig gesungen haben? Im folgenden werden verschiedenen Möglichkeiten der Rolleneinfühlung und -präsentation kurz beschrieben:

Vorbereitung und allgemeine Einfühlung

Der Text des Refrains („Jidl mitn Fidel, Tewje mitn Bas, schpil'sche mir a Lidele oifn mitn Gas“) wird an die Tafel geschrieben und gemeinsam gesprochen. Anschließend gehen die Schüler/innen im Kreis, treten mit den Füßen fest auf die Zählzeiten der Refrainmelodie auf und singen. Wenn der Gesang einigermaßen klappt, klatschen die Schüler/innen auf den Off-Beat des Grundschlages.

Die Schüler/innen versammeln sich nun im Halbkreis um die Bild-Projektionsfläche. Bilder aus Osteuropa werden gezeigt, es handelt sich hier um Fotos von Roman Vishniac, die 1935-39 gemacht wurden⁵⁸. Reihum sagt jeweils ein oder sagen jeweils zwei Schüler/innen einen Satz, der mit folgendem Text beginnt: „An diesem Bild fällt mir besonders auf, ...“

Rolleneinfühlung

Die Schüler/innen erhalten eine Rollenkarte (Doppelbesetzungen, siehe ANHANG), suchen sich eine Verkleidung und einen Gegenstand, der ihrer Handelsware entspricht. Das Folgende geschieht im Schutze eines allgemeinen Durcheinanders.

Lesen der Rollenkarte: Alle Schüler/innen gehen durch den Raum und lesen gleichzeitig ihre jeweilige Rollenkarte laut (mehrmals) vor und verwandeln dabei das „Du“ des Textes in die „Ich-Form“. Gegebenenfalls Hintergrundmusik.

Erproben von „Rollen-Haltungen“: Die Schüler/innen werden aufgefordert, den Text ausdrucksvoll zu sprechen und in einer für sie charakteristischen Weise zu gehen (Gehhaltung). Sodann sollen sie sich eine charakteristische Geste oder Macke ausdenken und diese ausführen. Schließlich sollen sie sich ein „Lebensmotto“ ausdenken und dies ebenfalls vor sich hin sagen.

Diffuses gegenseitiges Zur-Kenntnis-Nehmen: Wenn sich zwei Schüler/innen begegnen, stellen sie sich gegenseitig mit Namen vor und teilen ausdrucksvoll ihr „Lebensmotto“ mit. Später können sich auch kurze Gespräche aus diesen Begegnungen ergeben.

Singhaltungen erproben: Die Schüler/innen singen „ihre Strophe“ leise oder laut im Gehen vor sich hin. Sie können auch sprechen.

⁵⁸ Die einschlägige Powerpoint-Präsentation kann von mir bezogen werden: <mailto:wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de>

Rollenpräsentation ohne Singhaltung

Die Bilder der Rollenkarten werden gezeigt (Tafeln) und dazu erklingt die Musik jeweils einer Strophe. Die Tafeln enthalten das Bild der Rollenkarte sowie den Text auf Jiddish in hebräischen Lettern. Die Musikbeispiele können den oben genannten Videos entnommen werden.

Alle Schüler/innen sitzen im Halbkreis um einen Mittelpunkt, der als Platz (Marktplatz oder dgl.) hergerichtet ist und an dessen Ende sich die Projektionswand befindet. Es werden nacheinander die Tafeln gezeigt und die Strophen des Liedes vorgespielt. Die Schüler/innen, die „ihre“ Strophe erkennen, treten in die Mitte des Raumes in ihrer charakteristischen Haltung, sie erzählen in freien Worten ihre Lebensgeschichte, ihr Schicksal und beenden die Erzählung mit dem charakteristischen Spruch.

Die Personen, die sich in ihrer Rolle präsentieren, können (wie ein Standbild) befragt und kommentiert werden. Abtreten in der charakteristischen Gehhaltung, dazu singen alle anderen den Refrain.

Befragung der Rollen-Haltung: Alle Verfahren der szenischen Arbeit (Hilfs-Ich, Spiegelung, Spielleiter-Befragung usw.) können anlässlich der Vorstellung der Rollen-Haltung(en) eingesetzt werden. So kann die Lehrer/in hinter die jeweilige Schüler/in treten und Fragen stellen, die die Schüler/in aus ihrer Rolle heraus beantworten muss. Meist werden hier interessante Rollen Aspekte aufgegriffen und verdeutlicht.

Befragung der Rollen-Haltung durch Schüler/innen: Auch den zuschauenden Schüler/innen kann Gelegenheit zur Befragung gegeben werden. Um allzu ausufernde Fragen zu verhindern, kann die Spielregel eingeführt werden, dass nur zu Auffälligkeiten der Rollen-Haltung gefragt werden darf (zum Beispiel: „Warum hinkst Du?“ oder „Warum siehst Du traurig aus?“ - besser sind folgende Frage: „Ich habe den Eindruck, dass Du traurig bist. Stimmt das?“ und anschließend „Warum?“).

Je nach Ermessen der Lehrer/in singen die nicht beteiligten Schüler/innen zwischen einzelnen Strophen den Refrain.

Nach der letzten Strophe sollen die Schüler/innen versuchen, den Refrain zunächst sehr langsam zu singen und nur zu flüstern, dann schneller und lauter werden, schließlich aufstehen, umher gehen und den Refrain laut singen und dabei den Off-Beat klatschen. Gegebenenfalls kann dazu ein Playback eingespielt oder beispielsweise am Klavier begleitet werden. Es soll ein fröhlicher Kehraus entstehen. (Zu sehen auf https://www.youtube.com/watch?v=d6bL5_qUiWI ab 5min:18sec.)

Rollenpräsentation mit Singhaltung

(Hierbei ist es notwendig, dass der Gesang live begleitet wird.)

Die Schüler/innen gehen in der richtigen Reihenfolge in die Mitte des Raumes wie zuvor, dort stellen sie sich nur noch mit Name, Alter und Beruf vor und zeigen (wenn vorhanden) ihre Handelsware, sodann singen sie ihre Liedstrophe. Beim Abtreten singt die Klasse den Refrain.

Da das Lied „Tsen brider sajnen mir gewesen“ immer zwei „brider“ in einem Strophenpaar zusammenfasst, können bei den Rollenpräsentationen auch immer Paare von „bridern“ in die Mitte treten.



Diskussion und gegebenenfalls szenisches Spiel

- Wie ist das Sterben gemeint, wenn der letzte Bruder sagt „sterben tu ich jeden Tag, weil zu essen hab ich nicht“?
- Lässt sich das, was gemeint ist in einem szenischen Spiel darstellen, während alle das Lied singen?
- Wie ist der Kontrast von Strophe und Refrain gemeint? Kann man dies durch eine Inszenierung verdeutlichen? Wie kann dabei das „Oj!“ gesungen und gespielt werden?



Beispiel aus einer 5. Klasse

Interpretation 1: Alle sitzen im Kreis, jeder sterbende Bruder fiel tot um nach vorn. Später wurde das Lied rückwärts gesungen und die Brüder wurden wieder zum Leben erweckt. Die Gegenstände neben den Gestorbenen sind die jeweilige „Handelsware“.

Interpretation 2: Das Sterben“ wurde als „Emigration“ interpretiert (= Aussterben der ostjüdischen Dörfer), ein Ozean wurde durch ein blaues Tuch dargestellt, rechts an der Tafel stand „Amerika“. Jeder sterbende Bruder des Liedes wanderte über das blaue Tuch von links (Osteuropa) nach rechts (Amerika) aus.

Diskussion und Weiterführende Arbeit

Die Interpretation des Liedes durch Peter Rohland (1963) unterscheidet sich erheblich von der Fassung, die bei der szenischen Interpretation als Playback gedient hat (Zupfgeigenhansel, 1979). Wie wird jeweils die „bittere Ironie“ des Textes von Rohland ausgedeutet? Wie wird „Oj!“ interpretiert? Wie wird der Kontrast Strophe-Refrain gestaltet?

Nach hinreichender Vor-Information über die besonderen Entstehungs- und Aufführungsbedingungen kann auch die Sachsenhausener Fassung von Alexander Kulisiewicz vorgeführt werden.

Insgesamt stehen sich mit diesen drei Fassungen drei Vorführsituationen, drei Intentionen und drei Funktionen von Musik einander gegenüber:

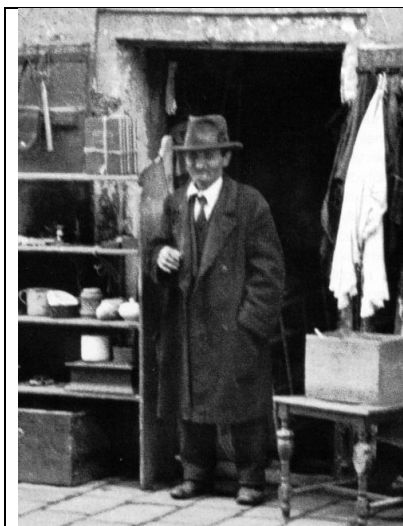
Rohland	Chansongesang	Wenig Interpretation. Der Hörer soll verunsichert werden. Der Hörer soll selbst nachdenken!
Zupfgeigenhansel	Politisches Lied	Viel Interpretation. Die politische Botschaft soll auch wirklich verstanden werden. Die Hörer brauchen nicht nachzudenken.
Kulisiewicz	Historisches Dokumentarlied	Radikale Neufassung. Der Konzertauftritt ist wie ein „Mahnmal“. Da findet eine „authentische Begegnung“ mit dem KZ Sachsenhausen Jahrzehnte später statt.

Wie kann das Lied heute aufgeführt werden? Die Beantwortung der Frage hängt von der Situation ab, in der das Lied aufgeführt wird, von der Funktion dieser Situation und von der Intention der Singenden. Es kann diskutiert werden, ob und wie eine „Modernisierung“ auf Basis eines „Tsen brider“-Rap’s möglich ist: zum alten Text oder zu einem neuen Text?



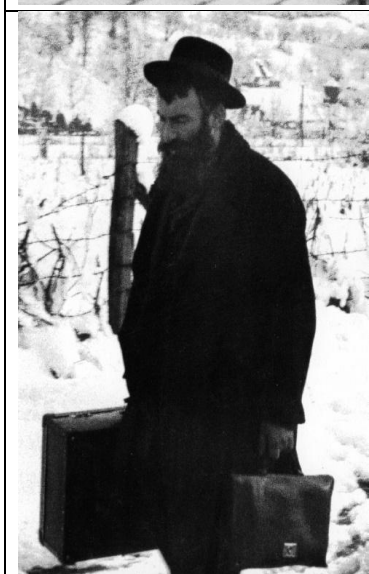
ANHANG - Rollenkarten der Tsen Briday

	Slomil (46), Bierfahrer in Wilna. Du hattest ein Pferd und einen Wagen... das Futter war knapp und in einem kalten Winter erfror Dein Pferd. Du musstest den Wagen verkaufen und das Bier-Geschäft aufgeben... Deine Kinder fragen immer wieder, warum der Pferdestall leer ist. Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas, schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!
	Nathan (30), offiziell arbeitslos Gelegenheitsarbeiten beim Handel mit Knochen für die Leimfabrik in Lodz. Du bist unverheiratet, obgleich Dir junge Frauen schöne Augen machen. Doch, wenn sie erfahren, wovon Du lebst, dann wird's aussichtslos... Unlängst hat die Schlachtereie dich gemacht, von der Du die Abfall-„bejner“ bezogen hast. Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas, schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!
	Mischa Zelig (45) aus Slonim, Frachthändler in Krakau Früher hast Du auch große Frachtstücke vom Bahnhof abgeholt und ausgetragen, heute bist Du froh, wenn's zu Paketen reicht. Aus festen Handelsbeziehungen ist ein Kleinsthandel mit Juden, die Straßenverkauf betreiben, geworden. Was sollen da Deine hungrige Mutter und die zwei Geschwister sagen, die Dir früher oft helfen mussten, als es viel zu tun gab, und die jetzt zu Hause sitzen? Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas, schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!
	Dowid (55) aus Lemberg, Metallwarenhändler. Das beste Geschäft hast Du mit Blei gemacht. Inzwischen verwenden immer weniger Menschen Blei zur Verkleidung, Abdichtung und so weiter. Das ist zu teuer für die Meisten! So ging auch bei Dir der Handel zurück. Du hast es mit vielen anderen Waren versucht, doch da fehlten Dir die Beziehungen. Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas, schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!



Mojsche (70) aus Slonim, Stoffhändler
Das Leinen-Geschäft war noch das Beste. Die Leute nähten sich viele Kleider selbst. Heute werden vor allem alte Kleider ausgebessert, Leinenstoffe sind nicht mehr gefragt. Vor allem die gute Qualität, von deren Verkauf sich leben ließ. So versuchst Du es eben auch mit alten Kleidern. Nicht mal zum Heizen reicht es im Winter - und das bei Deinem Rheumatismus und ständigen Husten!

Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas,
schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!



Shimele (39) eigentlich aus Mukachevo, jedoch fast immer unterwegs

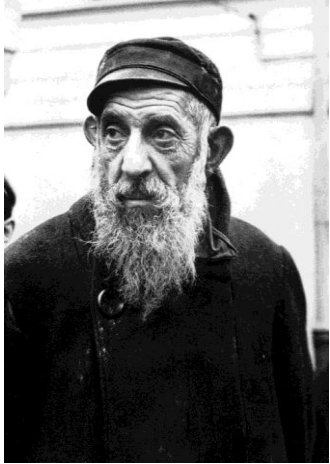
... leider auch im Winter. Unterwegs mit feinen Strumpfwaren, die Du in Deinen Koffern herumträgst, von Mukachevo nach Krakau und von dort nach Warschau. Durch das Tragen wird die Ware auch nicht wertvoller. Und immer mehr sind Kleinhändler wie Du durch Großhändler, die mit Autos unterwegs sind, verdrängt worden. Zum Glück hast Du keine Familie, die abends, wenn Du hungrig bist, fragt „Was gibt's heute zu essen?“

Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas,
schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!



Abraham (60) aus Tarnopol, Rübenhändler
Der Rübenhandel war ein schweres Geschäft, eigentlich warst Du eher ein Schlepptier für schwere Säcke als Handelstreibender. Und dann machte Dein Rücken nicht mehr mit und aus war's! Anfangs hast Du versucht, Deine Kinder einzuspannen, aber das ging auch nicht gut, und inzwischen sind die längst fort aus der Kleinstadt Tarnopol.

Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas,
schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!

	Jisroel (34) aus Kisinev, Heuhändler Mit 12 Jahren hast Du angefangen, Heu aufzusammeln und aufzukaufen und dann beim Viehmarkt in Kisinev zu verkaufen. Nach Deiner Heirat reichte der Handel aus, weil Deine Frau mit Strickwaren zuverdienen konnte. Doch heute kann handgemachte Ware mit Fabrikware nicht mehr konkurrieren. Und seit Ihr eine Tochter habt, ist es mit dem Heuhandel sinnlos geworden. Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas, schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!
	Itsik (51) aus Warschau, Bäcker Ja, Du hast Bäcker gelernt, genauer gesagt „Feinbäcker“, Konditor. Doch die Leute haben zu wenig Geld, um feine Backwaren zu kaufen, sie sind froh, wenn es für ein Stück Brot reicht. Du musstest Deine Backstube verkaufen und hast begonnen, mit Backwaren zu handeln. Dass das nicht zum Leben reicht, merkte Deine alte, kranke Mutter bald an den Furchen auf Deiner Stirn und Du am Knurren im Magen... Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas, schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas!
	Tewje (63) aus Brody, genannt der Lichtmann, weil Du mit Lampenöl Handel treibst, besser gesagt: getrieben hast, denn jetzt haben alle elektrisches Licht oder gar keines. Daher sind auch bei Dir die Lichter ausgegangen. Ein dicker Mantel gegen die Kälte ist noch geblieben, doch die fehlende Kohle zum Heizen Deines Zimmers kann er auch nicht ersetzen. So frierst Du und Dein schmerzhafter Husten wird nicht mal mehr zum Frühjahr hin besser. Schmerel mit'n fidele, Tewje mit'n bas, schpil'sche mir a lidele oif'n mit'n gas

„Dona Dona“ oder „Dos Kelbl“

Die Geschichte des Liedes „Dona Dona“ oder „Dos Kelbl“

„Dona Dona“ ist ein Lied aus dem Theaterstück „Esterk“ („Klein-Esther“), das Maurice Schwartz und Aaron Zeitlin 1940 in der 21. Saison des „Yiddish Art Theatre“ herausgebracht haben. Das Stück lief einige Wochen, konnte aber nicht mehr verhindern, dass „the Yiddish theater was mortally wounded“ (Sapoznik 1999, S. 155). Maurice Schwartz (1888-1960), in der Ukraine geboren, war faktisch der Gründer des „Yiddish Art Theater“, das 1918 seinen Betrieb aufnahm und Sprechtheater mit Gesangseinlagen verband. Auch „Esterk“ war solch ein Stück. Die Musiknummern schrieb Sholom Secunda. Der Text stammte von Aaron Zeitlin. Der originale Titel des Liedes „Dona Dona“ war „Dana Dana Dana“.

Einen Eindruck der Original-Version von „Dona Dona“ gibt der Schauspieler-Sänger Theodor Bikel auf der LP „Theodor Bikel sings more jewish folk-songs“ (Electra EKL-165) aus dem Jahr 1960. 2015 war diese Aufnahme in Youtube zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=cJPkHrqPARo>. Theodor Bikel, 1924 in Wien geboren, 1938 nach Palaestina ausgewandert, 1944 Mitbegründer des Tel-Aviv Chamber Theatre, 1946 in London bei der Royal Academy of Dramatic Arts, kam 1954 zum Broadway, absolvierte dort zahlreiche Produktionen, wirkte in Filmen mit und hatte bis 1960 bei Electra bereits 8 LP's produziert.

Das Bikel-Arrangement könnte aus dem Theaterstück „Esterk“ sein, auch wenn Bikel selbst der Meinung war, „Dona Dona“ sei ein traditionelles jiddisches Volkslied. Jedenfalls hat seine Einspielung eine „amerikanisch“, sehr effektvolle Broadway-Orchestration. Auffallend ist die schnelle und „sarkastische“ Singweise – wie auch bei Peter Rohlands „Tsen Brider“ (siehe Kapitel „Tsen Brider“). Bikel verstand sich als „Traditionshalter“ jiddischer Gesangkunst und bediente sich dabei eines Titels, der eigentlich bereits das Endstadium des Yiddish Theater markierte.

Der Ohrwurm „Dona, Dona“, den Sapoznik als „the Yiddish ‘Git Along Little Dogies’“ bezeichnet, wurde von Teddi Schwartz, einer Grand Lady des Jewish Theater, übersetzt und ist später durch Joan Baez in der nicht-jüdischen Folk-Szene bekannt geworden. Baez hat dem Lied jenen gefühlvollen Schmelz verliehen, den die meisten Einspielungen bis heute vermitteln: Das „Kelbl“, das zur Schlachtbank geführt wird, dem ein Vogel die Große Freiheit vorfliegt und das vom Bauern und Schlächter noch verhöhnt wird als Abbild des Klischees vom Juden, der zur Gaskammer abtransportiert wird und keinen aktiven Widerstand leistet.

Weder die Realität noch der Liedertext sind aber so einfach und widerspruchsfrei wie das Klischee es haben will. Wolf Biermann hat sich über dies Klischee empört: „Sie alle kennen das: Wenn in der englischen Welt vom Holocaust die Rede ist, wenn die Israelis von der Shoah sprechen oder wenn wir Deutschen ohne allen ideologischen Euphemismus lieber vom Massenmord am jüdischen Volk reden, dann spukt in allerhand Hinterköpfen immer auch die Metapher von den sechs Millionen Opfern der Endlösung, die sich alle wie Lämmer und die Kälber zur Schlachtbank führen ließen. Das Gleichnis vom blöden Kalb, dem ängstlichen und hilflosen Rindviehlein, das widerstandslos zum Schlächter trottet, hat mich schon lange gereizt. Es stützt ja jenes Vorurteil, das die kerngesunden Mörder seit eh und je gerne in die Welt hineinlügen: selber Schuld!... Ihr wolltet es so haben! Eure Schwäche hat uns gereizt, ja gera-

dezu verführt!“ (Im Vorwort der Übersetzung von Jizchak Katzenelson’s „Dos lied vunem ojsgehartetn jidischn volk“, Wolf Biermann 1996, S. 15.)

In einem offenen Brief schreibt Biermann einige Monate später etwas dialektischer: „Das Lied selber hat eine interessante Doppelsinnigkeit. In der unreflektierten emotionalen Dimension, ist es einfach schön, rührend, und hat im kindlichen Sinn eine hübsche kleine Moral. Wenn man es tiefer anschaut, merkt man, wie verkorkst es ist: Ausgerechnet der Bauer, der das Kalb zum Schlachter bringt, hält ihm so eine dämliche Rede über die Vorzüge eines Vogels, er, der selber nicht fliegen kann und zudem ganze Schwärme geflügelter Knechte auf seinem Hofe hält: Gänse, Enten, Hühner. Die große Metapher stimmt hier nur im „übertragenen Sinn“ wie eine lächerlich herbei konstruierte Allegorie, die in der banalen realistischen Dimension überhaupt nicht stimmen kann. Das ist eigentlich schlechte, minderwertige Poeterey. - Und dennoch hat das Lied diesen Zauber eines diffusen Freiheitsdranges. Man könnte fast sagen: so lächerlich verquast sind in Wirklichkeit ja bei den Menschen auch die gelegentlich aufflackernden Freiheitssignale. Eine Art naiver Realismus.“ (Zitiert bei Uve Urban 1994. Urban korrigiert ausführlich den Irrtum, demzufolge „Dona Dona“ von Jizchak Katzenelson gedichtet worden sein soll.)

Joan Baez ist vielfach in Youtube mit „Donna donna“ vertreten (<https://www.youtube.com/watch?v=BqzGZ5AaeSs>). Der Text des Liedes existiert im original Jiddisch, in einer englischen und einer deutschen Übersetzung:

Ojfn wogn ligt a kelbl, ligt gebundn mit a schtrik. Ojfn himl flit a fejgl, flit un drejt sich hin un zurik. Lacht der wind in korn, lacht un lacht un lacht, lacht er op a tog, a ganzn mit a halbe nacht. Hej, dana dana dana dana, Dana dana dana da. (2X) Wejnt dos kelbl, sogt der pojer, wershe hejst dich sajn a kalb? Wolstu besser sajn a fejgl, wolstu besser sajn a schwalb? Lacht der wind... Bidne kellech darf men bindn Un men schlept sej un men schlecht. Ober wer's hot fligl, flit arojf zu Un is kejnems nischt kejn knecht. Lacht der wind...	On a wagon bound for market, there's a calf with mournful eye. High above him there's a swallow Winging swiftly through the sky. How the winds are laughing, they laugh with all their might, laugh and laugh the whole day through and hald the summer's night. Dona, dona, dona, dona, dona, dona, dona, do. (2X) „Stop complaining!“ said the farmer; „Who told you a calf to be? Why don't you have wings to fly with Like the swallow so proud and free?“ How the winds... Calves are easily bound and slaughtered, never knowing the reason why, but whoever treasures freedom, like the swallow has learned to fly. How the winds...	Auf dem Wagen liegt ein Kälb- chen, liegt gebunden mit dem Strick. Durch den Himmel fliegt ein Schwälbchen, fliegt und flattert hin und z'rück. Lacht der Wind im Kornfeld, lacht und lacht und lacht. Lacht darob den Tag, den gan- zen, und die halbe Nacht. Hej, dana dana dana dana, dana dana dana da (2X). Weint das Kälbchen, sagt der Bauer: Wer hat dir gesagt „sei Kalb!“ Solltest lieber sein ein Vogel, solltest lieber sein die Schwalb. Lacht der Wind... Dumme Kälber soll man binden, schlachtet sie und hat noch recht. Doch, wer Flügel hat, kann flie- gen und ist keines Menschen Knecht. Lacht der Wind...
---	---	--

Diskussion des Liedes mittels szenischer Interpretation

Eine szenische Umsetzung der Story mit „Soli“ (Kälbchen, Vogel, Bauer) sowie Chor (Wind-Lachen und Dona-Gesang) ist naheliegend und für Schüler/innen fast selbstverständlich. Der Chor kann sich als „Kornfeld“ aufstellen und sich lachend im Wind bewegen – auch beim Dona Dona -, der Vogel kann den Wagen mit dem Kalb „umfliegen“.



Standbild 1: Schwalbe solidarisiert mich mit dem Kelbl, tröstet es und versucht es zu befreien



Standbild 2: Schwalbe verspottet das Kelbl und macht gemeinsame Sache mit dem Bauern



Aufführung 1: Wind lacht ohne Bezug zum Kelbl



Aufführung 2: Wind lacht das Kelbl aus

Einige Verfahren der szenischen Interpretation sollten bei der Vorbereitung dieser szenischen Umsetzung eingesetzt werden: Die drei Strophen sollten zunächst jeweils in einem Standbild dargestellt und „befragt“ werden. Das Befragungsergebnis sollte in eine Präzisierung der Ausführungsdetails überführt werden.

Zum Beispiel:

- Warum lacht der Wind?
- Welche Bedeutung hat „Dona Dona“ für Vogel, Kälbchen und Bauer?
- Warum fliegt der Vogel hin und her? Will er dem Kälbchen etwas sagen?
- Was würde der Bauer tun, wenn das Kälbchen von einem großen Vogel „entführt“ würde?
- Welche Befreiungsversuche kann das Kälbchen unternehmen? Wer könnte noch dabei behilflich sein?
- Kann es eine „Bestrafung“ für den Zynismus des Bauern geben?
- Was tut der Bauer, um seine Hühner, Gänse, Enten etc. am Fliegen zu behindern?

Ergänzend zur eigenen Aufführung können auch die beiden Interpretationen des Liedes von Theodor Bikel und Joan Baez in Standbildern dargestellt werden. Diese Bilder könnten sogar zu einer Modifikation unseres relativ emotionslos angelegten instrumentalen Arrangements führen. Für die szenische Interpretation eignet sich auch die deutsche Fassung von Zupfgeigenhansel (<https://www.youtube.com/watch?v=nZN80LDku2A>), die den heutigen deutschen „Aufführungs-standard“ darstellt.

Sonstiges

„Spiel, spiel, spiel! Spiele mit Gefühl!“ Die Funktion von Zigeunerinnen und Zigeunern auf der Opernbühne (2012)

Das einzige aus dem Online-Sortiment des Lugert-Verlags genommene Heft der Zeitschrift „Musik und Unterricht“ trug den Titel „Gipsy“ und versuchte, sich dem musikalischen „Gipsy-Phänomen“ pädagogisch zu nähern. Mit der „Gipsy-Musik“ (z.B. in Bizets „Carmen“, in Kálmans „Gräfin Mariza“, bei Django Reinhardt oder heute in zahllosen Gruppen des „BalkanBeat“) betritt man politisch sehr heiklen Boden. Wie soll man das Phänomen benennen, das in der einschlägigen Musik „Zigeunermusik“ heißt und durch die Anglisierung „Gipsy“ kaum besser wird? Schon 1990, als ich dem Verleger Dieter Lugert die szenische Interpretation der „Carmen“ vorlegte, monierte Dieter Lugert unsere mangelnde politische Korrektheit, indem wir von „Zigeunerinnen“ statt von „Sinti- und Roma-Frauen“ sprachen. Mit dem Argument, dass wir Historisches rekonstruieren und die Vorstellungen der Schüler/innen „abholen“ wollten, konnten wir Dieter Lugert überzeugen den Band heraus zu bringen, der sich in 28 Jahren zum Bestseller der Szenischen Interpretation entwickelt hat. Beherzt habe ich 2012 das Thema „Zigeuner“ neu angepackt und wollte mit Schüler/innen entlang von „Carmen“ und den Figuren der „Gräfin Mariza“ Vorstellungen, die mit „Zigeuner“ verbunden werden, szenisch diskutieren. Mit der Bezeichnung „Sinti“ oder „Roma“ hätte das alles nicht funktioniert, denn diese Worte holen die erotischen Phantasien von und Ängste vor Vagantentum der Schüler/innen niemals hervor sondern verdrängen sie gewaltsam auf den Boden des politisch Korrekten. Alles in allem ist das vorliegende Thema die Nagelprobe auf Ingo Schellers These vom Rollenschutz. Und ganz nebenbei sind Zigeuner ein überaus vernachlässigtes Thema Interkultureller Musikerziehung.



Die Swingkids, eine Sinti-Band aus Bremerhaven

Musik wird von Menschen gemacht. Auch hinter der Gipsy-Musik stehen konkrete Menschen. Doch nur wer die Texte der authentischen Roma-Lieder verstünde, erahnte etwas von diesen Menschen. Üblicherweise spielen Gipsy-Musiker eine ihnen von der Mehrheitsgesellschaft zugeordnete Rolle. Ihre Musik dient dort, wo sie nicht ausschließlich als Unterhaltung genossen wird, als Projektionsfläche für Phantasien. Wo lässt sich dieser Vorgang besser erkennen, als im Musiktheater, wo die Kollision von Zigeunerleben und Normvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft musikalisch und künstlerisch inszeniert ist?

Die Figur Carmen aus der gleichnamigen Oper von George Bizet ist, wie die Spielplanstatistiken der Opernhäuser aufweisen, die bekannteste und am meisten beachtete Zigeunerin in Deutschland. Der bürgerliche Ehemann lebt seine erotischen Phantasien an dieser Opernfigur aus, die neben ihm sitzende bürgerliche Frau hingegen projiziert auf Carmen geheime emanzipatorische Wünsche von Freiheit und Selbstbestimmung. Abscheu und Bewunderung durchdringen sich, weshalb der Tod Carmens nicht als gerechte Strafe sondern als tragisch empfunden wird. Und so kann Adorno feststellen, dass „die bürgerliche Welt der Arbeit“ voll Neid „auf das farbige ungebundene Leben derer blickt, die sie ächtet und zu Hunger und Lumpen verdammt, und bei denen sie doch all das Glück vermutet, das sie sich mit der Unvernunft ihrer Vernunft abschneiden muss“ (Adorno 1955, 79). Das war 1875 in Frankreich so und ist es bis heute weitgehend so geblieben. Weder die sexuelle Revolution der 1960er Jahre noch die Frauenbeauftragten des 21. Jahrhunderts haben daran etwas Entscheidendes geändert.

Und im Österreich nach dem Ersten Weltkrieg? Die stolze Pracht des Habsburger Reichs war vergangen und die Inflation setzte auch dem verbliebenen Adel zu. Wohlgefühle von Reichtum, Sicherheit und Glück waren in die Phantasiewelt verbannt, einer Welt, die der Ungar Emmerich Kálmán mit seiner Operette *Gräfin Mariza* bediente. Im Zentrum dieser Operette, die acht Jahre nach ihrer Uraufführung 1924 schon fast 10 000 Aufführungen erlebt und somit eine musikalische Massenbewegung initiiert hat, steht nicht die leichtlebige Gräfin Mariza oder der verarmte Graf Tassilo, sondern die Figur des Zigeuners („Ciganys“), der Geige spielt. Auf dessen Kunst projizieren alle Akteure und im Verbund mit ihnen auch das Publikum ihre „Schmerzen und Freuden“: Der Zigeuner ist käuflicher Dienstleister und Magier, er wird herum-kommandiert und kurz darauf sehnlichst zu Hilfe gerufen.

Trotz des Zeitgeistes, der Kálmáns Operette durchweht, ist auch diese Thematik keineswegs veraltet. Udo Jürgens hat sie 1977 mit seinem Lied „Zigan“ in genialer Verkürzung aufgegriffen. Und auch 2012 gilt für die deutsche Mehrheitsgesellschaft: Menschen, deren Lebensweise uns fremd ist, sind anziehend und abstoßend zugleich, ihre Exotik wird bewundert und zugleich gefürchtet, ihre spezifischen Fähigkeiten erscheinen einerseits als magisch verklärt und andererseits als unnützer Tand. Wer immer heute die Musik als Heilsbringerin und Seelentrösterin herbeiruft, der stimme daher mit ein in den Gesang der Gräfin Mariza und des Grafen Tassilo: „Höre ich Zigeunergeigen bei des Cymbals wildem Lauf, wird es mir ums Herz so eigen, wachen alle Wünsche auf“ und „alles kannst du mit uns machen, weinen müssen wir und lachen, wenn es deine Geige will“.

Carmen: „Die Liebe ist ein Zigeunerkind!“

Bizets Carmen, die Zigeunerin

Eine Unterrichtseinheit zur szenischen Interpretation der Oper *Carmen* mit einer Schulklasse beginne ich üblicherweise mit einer Runde, in der die Schüler/innen aufgefordert werden, sich reihum mit ihrem Namen und einer Pose „so stelle ich mir Carmen“ bzw. „so stelle ich mir einen Zigeunerin vor“ vorzustellen. Die dabei am häufigsten vorkommende Pose ist die, die Gustave Doré (1832-1883) von einer spanischen Zigeunerin (spanisch „gitana“) gezeichnet hat. Doré hat in realistischen Bildern die spanische Gesellschaft jener Zeit portraitiert, in der auch der *Carmen*-Roman von Prosper Mérimé spielt. Dieser 1845 veröffentlichte Roman war die Vorlage für Georges Bizets Oper *Carmen*, die 1875 uraufgeführt wurde.

Die Tatsache, dass ein realistisches zeitgenössisches Bild von Carmen mit einem gängigen Bild, das Jugendliche unseres Jahrhunderts von Zigeunerinnen haben, übereinstimmt, zeigt, wie aktuell das freilich erheblich komplexere Bild von Carmen ist, das Bizet in seiner Oper entworfen hat und das heute noch vom Opernpublikum bestaunt wird.

In Dorés Bild tanzt die schlanke Gitana in einer geradezu musikalischen Pose, die bereits im



antiken Griechenland auf zahlreichen Vasenmalereien zu finden ist und sich im Mittelmeerraum durch die Jahrtausende erhalten hat. Die Bühne von Dorés Gitana ist ein Tisch, die Männer sitzen ihr zu Füßen, starren die Gitana in einer Mischung aus Bewunderung, Angst und sinnlicher Erregung an. Ein unsichtbarer Schleier von Unberührbarkeit umgibt die tanzende Gestalt. Doré transzendiert die Gitana zu einer Art Heiligenfigur.

Bizet und seine Textautoren beschreiben in *Carmen* keine historische Gitano-Realität (wie noch Mérimé oder Doré), sondern skizzieren eine phantastische Welt, in der Gitanos und Gitanas ein „mit Sehnsucht und Schauer angestauntes Gegenbild zum soliden Bürger des 19. Jahrhunderts“ (Csampai/Holland 1984, 264) darstellen. Bizet verkörpert mit der Gitana Carmen die Geschlechterproblematik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, das in der Frau ein Naturwesen - Nietzsche: Carmen sei „die in Natur zurückübersetzte Liebe“ – sehen wollte, vor deren sexueller Unersättlichkeit oder gar realer Eman-

zipation man Angst hatte, und das zwischen den Polen Heilige und Hure, Mutter und Geliebte angesiedelt ist.

Wie viele Frauen auf der Opernbühne des 19. Jahrhunderts muss auch Carmen sterben. Während jedoch Wagners Frauen (im „Holländer“, „Tannhäuser“, „Lohengrin“, „Parsifal“) durch

ihren Untergang einen in Unheil verstrickten Mann erlösen, stirbt Carmen, weil es eine Frau wie Carmen einfach nicht geben darf. Die Tatsache, dass Carmen eine spanische Gitana ist, also einerseits geografisch weit weg von Paris, und andererseits auch sozial außerhalb der Normalität lebt, macht es Bizet leicht, diese „femme revoltée“ (Holland) offen vorzuführen. Die Kritiker, die anlässlich der Uraufführung von *Carmen* dem Komponisten Immoralität vorwarfen, haben nicht genau hingehört, als Carmen sang „die Liebe ist ein Zigeunerkind“.

Bizet hat auch in musikalischer Hinsicht ein „Phantasie-Spanien“ entworfen. Er ist nicht darauf aus, eine auch nur ansatzweise authentische Gitano-Musik, also im Kern einen *canto flamenco*, zu komponieren oder zu simulieren. Bizet begnügt sich damit, mit der *Habanera* etwas Exotisches auf die Pariser Bühne gebracht zu haben. Die *Habanera* stammt aus Kuba und Bizet hat sie durch den spanischen Komponisten Sebastián de Iradier kennen gelernt. Bizets musikalische Unbekümmertheit ist konsequent und erfolgreich, wenn man davon ausgeht, dass *Carmen* keine Analyse der spanischen sozialen Verhältnisse, sondern ein Spiegelbild der bürgerlichen Gesellschaft Frankreichs sein soll. Zudem liegt - nach meinen Erfahrungen - Bizet's *Habanera*-Melodie vielen Jugendliche heute noch im Ohr.

Szenische Interpretation der „Habanera“

Die szenische Interpretation von *Carmen* geht davon aus, dass es auch bei den heutigen Schüler/innen tief sitzende, im offiziellen Schuldiskurs aber eher tabuisierte Bilder von freiheitsliebenden Zigeunerinnen und von der erotischen Ausstrahlungskraft einer Carmen gibt. Es hat keinen pädagogischen Sinn, derartige Klischeebilder durch „die Anstrengung des Geistes“ löschen zu wollen, das Wort „Zigeuner“ bzw. „Gitano“ durch das politisch korrekte „Roma“ zu ersetzen und alle Klischees als Formen falschen Bewusstseins zu diffamieren. Die szenische Interpretation fördert vielmehr, indem sie sich körpersprachlicher Mittel bedient, tabuisierte Bilder im Schutz von Rollen zu Tage und macht sie einer Reflexion zugänglich, soweit dies in der Schule möglich ist.

Situation: Es ist brennend heiß in den Straßen von Sevilla. Auf dem Platz vor der großen Tabakfabrik steht die Sonne. Im Innern der Fabrik arbeiten überwiegend Frauen, Zigeunerinnen (Gitanas) und andere Andalusierinnen. Da es viel Schmuggel von Tabak und auch oft Streit unter den Frauen gibt, sind auf dem Platz Soldaten postiert, die für Ruhe und Ordnung sorgen sollen. Allerdings lässt sich unter der Hand auch das eine oder andere Geschäft abwickeln, sei es mit gestohlenem Tabak oder mit Prostitution. In der Mittagspause kommen die Arbeiterinnen aus dem Fabrikgebäude ins Freie. Nun sind die Soldaten gefragt! Und eine besondere Attraktion ist die Gitana Carmen, die zum rhythmischen Klatschen ihrer Freundinnen singt und tanzt.

In der szenischen Interpretation der *Habanera* aus Bizets *Carmen* sollen die Schüler/innen, die die Soldaten spielen, unterschiedliche Haltungen gegenüber Carmen zum Ausdruck bringen und dabei die Widersprüchlichkeit des Bildes, das Bizet von Carmen und den spanischen Gitanos entwirft, erleben. Gleichzeitig sollen die Schüler/innen, die Carmen spielen, sowohl auf die Musik als auch auf die Haltung der Soldaten reagieren. Weitere Gitanas sollen als Musikerinnen mit den Aktionen der Carmen interagieren und diese auch beeinflussen. Hier der Ablauf:

- Brainstorming: Welche Haltungen der Soldaten gegenüber den Zigeunerinnen und insbesondere Carmen sind denkbar? Sind die Soldaten erotisch elektrisiert oder wen-

den sie sich aus „Angst vor Verführung“ ab, verachten oder bewundern sie Carmen, versuchen sie, Carmen auf sich aufmerksam zu machen, oder halten sie sich diszipliniert an ihrer Waffe fest und sehen möglichst weg, versuchen sie einen Zipfel vom Kleid oder Haar Carmens zu erhaschen oder ekelt sie vor dem Schmutz der Fabrikarbeiterin...?

- Eine Liste von „Haltungen“ wird erstellt und gut sichtbar (an der Tafel) angebracht.
- Die Klasse wird in drei Gruppen aufgeteilt: Soldaten, Carmen (mehrfach besetzt) und weitere Gitanas („Musikerinnen“). Alle Gruppen verkleiden sich je nach vorhandenen Möglichkeiten: Soldaten beispielsweise eine einheitliche Lederjacke, ein Stock als Gewehr und irgendein Band als Schärpe; die Zigeunerinnen wickeln sich ein Tuch um die Hüfte als langen Rock, binden ein rotes Band um die Taille, legen ein buntes Halstuch über eine weiße Bluse oder Hemd und schmücken sich mit einer Rose, einem Fächer und einem Halstuch.
- Die Musikerinnen üben den Habanera-Rhythmus. Dazu gibt es auch einen einfachen Fußschritt: „Ta-Ke-Ti-Na-Schritt“ mit einem leichten Tippen der linken Fußspitze auf das Sechzehntel. Die Soldaten sprechen sich untereinander ab, wie sie die unterschiedlichen Haltungen darstellen wollen.
- Erste Haltung (z.B. „abweisend“): Die Soldaten nehmen ihre Haltung ein, stehen in einer geordneten Reihe mit größeren Zwischenräumen, die Musikerinnen beginnen mit rhythmischem Klatschen, die Musik setzt dazu ein (Hörbeispiel). Carmen bewegt sich entlang der Soldatenreihe, tänzelt singend um die Soldaten herum, reagiert auf deren Haltung und wird dabei von den Musikerinnen unterstützt.
- Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann die Musik anhalten, alle Spieler/innen erstarren und sie bzw. er befragt die Soldaten und Carmen. Die Fragen sollten von äußeren (sichtbaren) Haltungen ausgehen und schrittweise zu innere Haltungen übergehen: Warum wendest Du Dich ab? Wohin blicken Deine Augen? Wozu stellst Du Dein rechtes Bein vor? Du scheinst Dich fest an Dein Gewehr zu klammern, oder? Hat Carmen Dich angesehen? ... Hast Du Angst? Was empfindest Du, wenn Carmen Dich mit Ihrem Fächer berührt? Meinst Du wirklich, dass Du eine Chance bei Carmen haben könntest?
- Falls ein Teil der Klasse oder Spielenden als Beobachter/innen eingesetzt werden, können diese als „Hilfs-Ich“ sich beim Musik-Stop hinter eine Figur stellen und laut aussprechen, was diese mutmaßlich denkt: „Ich würde alles darum geben, eine Nacht mit Carmen zu verbringen“, „diese dreckigen Zigeunerinnen ekeln mich an“, „wenn ich nicht aufpasse, tötet mich ihr Blick“ ...
- Dasselbe Spiel wird mit anderen Haltungen (z.B. „verängstigt“, „erotisch angezogen“, „angeekelt“) wiederholt. Es wird dabei nicht immer die ganze Habanera gespielt. Erfahrungsgemäß beginnen die Musikerinnen auch zur Habanera zu singen. Hierfür kann eine kurze Phrase eingeübt werden, z.B. „Liebst du mich nicht, bin ich entflammt, und wenn ich lieb‘, nimm dich in Acht“.



Verfremdung: Gruppenbild fürs Fotoalbum



Zum Bild: Soldaten sind ängstlich und verschließen vorsichtshalber ihre Augen vor der Verführerin.

Alternative:

- Jeder Soldat sucht sich eine der Haltungen aus und postiert in derselben. Carmen muss dann an den Soldaten mit unterschiedlichen Haltungen vorbei tanzen und ihre Aktionen/Reaktion entsprechend verändern.
- Da üblicherweise die Jungens Soldaten und die Mädchen Zigeunerinnen spielen, kann es für beide ganz interessant sein, die Rollen zu vertauschen.

Zu den Bildern (folgende Seite): Drei Soldatenhaltungen mit entsprechenden Reaktionen von Carmen (Soldat wendet sich ab, Carmen versucht, ihn mit der Rose anzumachen – Soldat macht große, fast entsetzte Augen, Carmen genießt distanziert die Reaktion, die sie auslöst – Soldat ist angemacht und Carmen setzt den Fächer als Schutz ein). Die Bedeutung kleiner Requisiten wie hier des Fächers und der Rose kann man an den drei „Haltungen“ der Rose erkennen, die einmal als Verführungswerkzeug eingesetzt wird, sodann unbedeutend wird, weil Carmen durch ihren Körper und das Fächern wirken will, und letztendlich fast zum Schutz an den Busen gedrückt wird, wenn die Situation Ernst zu werden droht.



Weiterführung: Es gibt einen Soldaten, José, der Carmen überhaupt nicht beachtet. Er sitzt beiseite und beschäftigt sich mit einem Kettchen. Carmen bemerkt ihn und ist provoziert - „liebst du mich nicht, bin ich entflammt“, singt sie ja. Sie schmiedet einen Plan, wie sie José „entflammen“ kann. Schließlich wirft sie ihm eine Rose zu mit der Haltung „wenn ich dich lieb, nimm dich in Acht!“ Die Rose bringt José vollkommen aus der Fassung.

Diskussion und Reflexion

Erfahrungsbezogenes Feedback: Wie fühlt es sich an zu verführen und verführt zu werden? Welche Rolle spielt die Körperhaltung, spielen Requisiten (Gewehr, Uniform, Fächer, Rose, Halstuch usw.)? Erleichtert die Musik das Einnehmen gewisser Haltungen? Legt die Musik von Bizet bestimmte Haltungen nahe? Welche Rolle spielt der Text?

Sachbezogene Diskussion: Wie verhält sich das Bild von Doré zum „Bild“, das Bizet mit der *Habanera* entwirft? Welche der unterschiedlichen Soldaten-Haltungen hat Bizet gemeint – und mit welcher soll sich das Publikum identifizieren? Welche Rolle spielt die Tatsache, dass Carmen eine Gitana und nicht eine „normale“ Andalusierin ist? (Hier kann die Information über die Gegenfigur Michaela erfolgen.) Woraus erklärt sich der nachhaltige Erfolg der Oper *Carmen*?

Gräfin Mariza: „Höre ich Zigeunergeigen, wachen alle Wünsche auf“

Kálmáns Konzept einer Universalisierung ungarischer Musik und die Rolle der Zigeunermusik .

Emmerich Kálmán (1882-1953) studierte kurz nach der Jahrhundertwende in Budapest Komposition bei Hans Koeßler. Zusammen mit Bela Bartók und Zoltán Kodály wurde er einer strengen Ausbildung unterworfen, bei der Bach, Beethoven und Brahms die unumstrittenen Leitfiguren waren. Dass Koeßler in Budapest und nicht in Wien oder Berlin unterrichtete, spielte keine Rolle. Dennoch waren alle drei Kompositionsschüler bemüht, sich an der Konstruktion einer ungarischen kulturellen Identität zu beteiligen, um die sich im 19. Jahrhundert alle Intellektuellen Ungarns bemüht hatten. Während Bartók und Kodály sich dazu auf die

Suche nach „authentischer“ ungarischer Volksmusik begaben und später bis hinein in die musikalische Struktur ihrer Werke Ergebnisse ihrer Forschungstätigkeit verwendeten, schien Kálmán einen anderen Weg zu gehen, indem er an die außerhalb Ungarns bekannt gewordene Zigeunermusik anknüpfte.

Bártók und Kodály stellten zwar schon fest, dass die als „Zigeunermusik“ inner- und außerhalb Ungarn praktizierte Unterhaltungsmusik absolut nichts mit der Volksmusik der Zigeuner Ungarns zu tun hatte⁵⁹. Andererseits darf nicht übersehen werden, dass die seit Mitte des 19. Jahrhunderts international verbreitete ungarische Zigeunermusik sich in „verwestlichter Form“ – Harmonisierung, Geradtaktigkeit, Leittonromantik, Formaufbau, Verzierungstechniken – ungarischer Nationalmusiken bediente, so einerseits den *Verbunkos* aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, aus denen der *Csárdás* hervorging, und andererseits den volkstümlichen ungarischen Kunstliedern (*Nótas*), von denen zwischen 1849 (dem Jahr der gescheiterten ungarischen Revolution) und 1920 ungefähr 30 000 komponiert worden und in den Volksmund übergegangen sind. Kurzum, die Zigeunermusikanten waren die Träger und Propagandisten jener ungarischen Musik, die nicht Objekt ethnologischen Forschungsinteresses gewesen ist aber weltweit mit dem Gütesiegel „Ungarn“ assoziiert wurde.

Kálmán ist in diesem Sinne ein typisch ungarischer „Zigeunermusikant“⁶⁰. Er arbeitet in seiner Operette *Gräfin Mariza* aus dem Jahre 1924 mit den an die aktuelle Schlagerproduktion der 1920er Jahre angelehnten „westlichen“ Kompositionstechnik auf der Basis des musikalischen Materials, das auch die ungarischen Zigeunermusikanten verwenden. Seine Musik ist mit Bezug auf die ungarischen Quellen der Zigeunermusik sogar authentischer als die von Franz Liszt und anderen. Die von Liszt als Alleinstellungsmerkmal propagierten übermäßigen Sekunden (Stichwort „Zigeunertonleiter“) kommen in den ungarischen Vorlagen der Zigeunermusik (*Verbunkos*, *Csárdás* und *Nótas*) nicht vor und sind Würzzutaten der im Ausland operierenden Zigeunermusikanten. In der ganzen Operette *Gräfin Mariza* begegnen wir auch nur an einer einzigen, allerdings expressiv sehr exponierten Stelle, einer übermäßigen Sekunde: „Klingt ein heißer Csárdástraum“ – und das auch nur, wenn die Sängerin in der Lage ist, ein h^2 zu intonieren.



Hingegen wird die für die *Verbunkos* (also die *Csárdás*-Urform) charakteristische „Kurutzen-Quarte“ ebenso häufig an expressiven Kulminationspunkten eingesetzt



wie eine für die *Nótas* bezeichnende Melodiewendung und/oder Schlussfloskel:

⁵⁹ Sárosi, Bálint (1970): Zigeunermusik. Budapest, Gondolat. Zitiert nach der deutschen Ausgabe: Budapest und Zürich: Corvina und Atlantis 1977, bearbeitet von Christian Kaden, S. 22-36.

⁶⁰ Mit Sárosi nennen wir die professionellen Musiker, die die ungarischen Vorlagen dem „westlichen“ Ungarn-Bild angepasst haben, „Zigeunermusikanten“, um sie von den nicht-professionellen Zigeunern, die „Zigeunervolksmusik“ praktizieren zu unterscheiden.



Auch jene Umspielungen und Verzierungen, die beispielsweise Vittori Monti in seinem weltberühmten *Csárdás* bis zur Neige ausgekostet hat, kommen in der *Gräfin Mariza* nur sehr selten vor:



Dass ansonsten die *Mariza*-Partitur von einer aus der Betonung der ungarischen Sprache abgeleiteten Synkopierung durchwirkt ist, dürfte für das nicht-ungarischen Publikum wohl das am meisten herausragende Merkmal von Puszta und Zigeuner sein. Bisweilen wird diese ungarische Synkope gar nicht notiert, sondern nur gesungen (vgl. Hörbeispiel mit Sari Bárabás⁶¹):



Die Seelenverwandtschaft zwischen Emerich Kálmán und den ungarischen Zigeunermusikanten wird auch dadurch deutlich, dass *Mariza*-Melodien Eingang ins Standard-Repertoire von Zigeunerkapellen gefunden haben. 1961 hat Bálint Sárosi eine Statistik über das Repertoire von Zigeunermusikanten in Budapester Restaurants durchgeführt und dabei alle gängigen Melodien aus der „Gräfin Mariza“ entdeckt. Der deutsche Komponist Willem Schulz hat bei seinen Feld-Recherchen unter ungarischen Zigeunern Ende der 1980er Jahre ebenfalls *Mariza*-Melodien notiert. Und im Juli 2012 hat der WDR 5 eine Sendung über Kölner Zigeuner ausgestrahlt, in der man anlässlich einer Kölner Sinti-Geburtstagfeier⁶² die Kapelle von Markus Reinhardt „Komm Zigan“ aus der *Gräfin Mariza* spielen hört.

Das Bild des Zigeuners in „Gräfin Mariza“

Im Folgenden und auch im Unterricht soll nicht die Frage, inwiefern Kálmán „authentische“ Zigeunermusik komponiert hat, im Vordergrund stehen. Vielmehr soll das Bild, das Kálmán in der *Gräfin Mariza* vom Zigeuner zeichnet, und die Funktion von Zigeunermusik für das Operettenpublikum rekonstruiert werden. Der Erfolg der *Gräfin Mariza* beweist zunächst

⁶¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Fc0wBx-UqXU>

⁶² Die interviewten Sinti nennen sich übrigens durchweg „Zigeuner“.

einmal, dass Kálmáns Zigeuner-Bild demjenigen entspricht, das sich ein breites Publikum machte bzw. das es von einer Operette, die primär der Unterhaltung dienen sollte, erwartete. Ganz offensichtlich wird der Zigeuner aus der sicheren Distanz zwischen Publikum und Bühne in seiner Andersartigkeit genossen. Diese Andersartigkeit bezieht sich nicht allein darauf, dass er ein guter Musiker ist - das sind ja die Mitwirkenden im Orchestergraben auch. Die Andersartigkeit bezieht sich auf die magischen und quasi therapeutischen Fähigkeiten, die der Zigeunermusik zugeschrieben werden. Daher schreibt Kálmán auch vor, dass auf der Bühne eine echte Zigeunerkapelle spielen und Zigeunermusik nicht nur vom Orchester im Graben gespielt werden soll.

Wie in der *Cardásfürstin* so kommt auch in der *Gräfin Mariza* kein Zigeuner als individuell handelnde Person oder Sänger mit einer Geschichte und einer psychologischen Entwicklung vor. Die Zigeuner in der *Gräfin Mariza* bleiben anonym und stellen eine Art Institution dar. Wenn sowohl Mariza als auch Tassilo in der *Gräfin Mariza* unentwegt wiederholen, dass sie zwar die Zigeuner „kommandieren“ und mit Dukaten „belohnen“ (und durch Geldentzug bestrafen) können, so bringen sie aber auch klar zum Ausdruck, dass sie der Magie der Zigeunergeige hilflos unterworfen sind: „Alles kannst Du mit uns machen, weinen müssen wir und lachen, wie es deine Geige will“. Kálmán hat in der *Gräfin Mariza* die Dialektik von Herr und Knecht auf eine dem Operettenpublikum psychologisch einleuchtende Weise dargestellt. Der Knecht ist zwar vom Herrn, der Herr aber auch vom Knecht abhängig. Kálmán hat „das Motiv des sozialen Rollentauschs“⁶³, das für die Wiener Operette konstitutiv ist - Graf Tassilo fungiert als Gutsverwalter und die Gräfin Mariza verkleidet sich als Magd - , hier zu einer dialektischen Konfliktsituation weiter entwickelt.

Nun ist die Tatsache, dass nicht nur Mariza und Tassilo sondern auch das Operettenpublikum den Zigeuner, der Geige spielt, als Magier und Therapeuten ansehen, keine bloße Erfindung Kálmáns oder eine Imagination des Operettenpublikums der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen. Sie ist konstitutiv für die Musik der ungarischen Zigeunermusikanten. Die ungarischen Zigeuner haben in der Zeit der (gescheiterten) Revolution um 1848/49 mit ihrer Popularisierung der alten *Verbunkos* und der neuen *Nótas* nicht nur eine Botschaft über das Nationalbewusstsein der Ungarn in die Welt hinausgetragen. Sie haben auch für die Ungarn selbst eine Trost-Funktion gehabt, die Bálint Sárosi folgendermaßen beschreibt:

„Die allgemeine Rührung über die Teilnahme der Zigeuner am Freiheitskrieg ist im Grunde erst nachträglich entstanden, und zwar zu jener Zeit, als sein Instrument dem Schmerz über die verlorene Freiheit Ausdruck gab. ... Es waren die Jahre, in denen von den Schriftstellern bis zu den bettelnden Invaliden des Freiheitskrieges jeder Mensch die tröstende Zigeunergeige hören wollte. ... Wir begreifen heute [1970] kaum noch die alles heilende Zauberkraft der Zigeunergeige, wenn sie ungarische Weisen spielt“ (Sárosi 1970, 140-141).

Es ist aufgrund dieses Wesenskerns von Zigeunermusik nicht verwunderlich, dass nach dem Zerfall der Habsburger Monarchie und der sozioökonomisch unsicheren Zeit zwischen den Weltkriegen das Operettenpublikum nach 1924 von dem Ungarn Emmerich Kálmán erfolgreich mit dem Trost der Zigeunergeige bedient wurde. Es ist keine Übertreibung, wenn man die „Gräfin Mariza“ als eine Form von Musiktherapie im Gewande der Unterhaltung bezeichnet. Im Gegensatz zur Zigeunerin „Carmen“, die als Projektionsfläche für die Phantasien eines bürgerlichen Opernpublikums diente, ist der Zigeuner der „Gräfin Mariza“ ein Sozialthe-

⁶³ Lichtfuss, Martin (1989): Operette im Ausverkauf. Studien zum Libretto des musikalischen Unterhaltungstheaters im Österreich der Zwischenkriegszeit. Wien und Köln: Böhlau, S. 116.

rapeut für die kleinen Leute, für das Operettenpublikum. Wenn man sich ausrechnet, was es beispielsweise bedeutet, dass die „Gräfin Mariza“ nach 1924 in Wien 900 Mal in Folge gespielt wurde⁶⁴ und somit in einer Stadt von 1,9 Millionen Einwohnern etwa 600 000 Menschen erreichte, so kann diese Art der Musiktherapie nur noch mit derjenigen verglichen werden, die heute der Schlager wahrnimmt.

Szenische Interpretation von Zigeunermusik anhand der „Gräfin Mariza“

Das Bild des Zigeuners und die Dialektik von Herr und Knecht lässt sich durch eine szenische Interpretation von drei Szenen bzw. Situationen im Verlauf der Operette verdeutlichen. Szene 1: In einem Auftrittslied singt Mariza von ihrem „Csárdástraum“ einer authentischen Liebe. Szene 2: Tassilo träumt parallel zu Mariza den Zeiten nach, in denen er ein „Csárdáskavalier“ war. Szene 3: Im Finale des 2. Aktes werden die Träume und Wünsche der Szenen 1 und 2 auf eine unerwartet konflikträchtige Weise Ernst.

Für alle drei Szenen wird die Klasse in drei Gruppen beliebiger Größe aufgeteilt: Zigeunermusikanten, Mariza, Tassilo. Auch Mariza und Tassilo werden mehrfach besetzt. Es agiert jeweils die Hälfte der Klasse, die andere Hälfte beobachtet. Die Aufgaben des Spielens und Beobachtens werden mehrfach getauscht. Die Musikanten erhalten Hemden in grün, weiß und rot sowie, wenn möglich, schwarze Westen. Die Darstellerinnen der Mariza werden phantasievoll ausgestattet, wobei auch die Verkleidung der Carmen verwendet werden kann (Kopf- oder Halstuch, weiße oder einfarbige Bluse/T-Shirt, Stoff als Wickelrock, breites rotes Band als Gürtel und Schmuck bzw. Fächer). Blatt 2 (ANHANG) zeigt den Ablauf der drei Szenen, die „Kernsätze“ des Textes sowie die musikalischen Motive, die auf den Notenbeispielen 2 bis 4 wiederzufinden sind. Zur einfacheren Orientierung sind auch die Minuten-Sekunden-Angaben der zugehörigen Hörbeispiele angegeben.

Alle drei Szenen werden mit Standbildern entlang der Musik szenisch interpretiert. Das grundlegende Verfahren besteht darin, ausgehend von einer Situationsbeschreibung eine Abfolge von Standbildern zu entwickeln, diese aufgrund der Musik zu verändern und unterschiedliche Bilder, auch solche aus mehreren Szenen, einander gegenüber zu stellen. Das Verfahren

Situations- oder Rollenvorgabe (Textblatt, Lehrervortrag) → Ausgangsstandbild → Musik (Teil 1) → Beobachter halten die Musik an, wenn diese nicht mehr zum Bild passt → Ummodellieren des Standbildes → Musik (Teil 2) → usw.

kann variiert und mehrfach durchgeführt werden. Alle Bilder werden fotografiert, um bei einer späteren Besprechung und Analyse des musikalischen Materials zur Verfügung zu stehen. In der 3. Kernszene, dem Finale des 2. Aktes, wird das Verfahren durch Einführung von Regieanweisungen, die die Lehrerin bzw. der Lehrer vorliest, ergänzt.

⁶⁴ Eine Aufführungsstatistik von *Gräfin Mariza* aus dem Jahr 1932: Wien 900, Berlin 500, Dresden 350, New York 400 Aufführungen usw.

Kernszene 1 Marizas „Csárdástraum“

Situation: Die attraktive Gräfin Mariza ist aus Wien auf eines ihrer Landgüter in Ungarn geflohen, um den sie bedrängenden Liebhabern zu entkommen. Sie hat dazu eine Verlobung mit einem „Kálmán Zsupán“ vorgetäuscht. Den Namen hat sie der Operette „Der Zigeunerbaron“ entnommen. Als Mariza auf ihrem Landsitz ankommt, wird sie von ihren „Domestiken“ freudig empfangen. Doch Mariza schickt diese mit dem Versprechen einer Lohnerhöhung fort und ruft die Zigeunermusikanten herbei: „Stimmt eure Fiedel, ich gehöre zu euch und ihr gehört zu mir“. Unter dem Eindruck der Zigeunermusik erwacht in Mariza die Sehnsucht einer „wahren Liebe“. Doch diese ist noch nicht in Sicht.

(Nebenbemerkung: Dass tatsächlich in Kürze ein Graf „Zsupán“ auftaucht und gleichzeitig mit dem Gutsverwalter ein echter Anwärter auf die ersehnte Liebes-Position in greifbarer Nähe ist, weiß oder spürt vorerst nur das Publikum, Mariza ahnt noch nichts von ihrem Glück.)

- Verlesen der „Situation“. Die Schüler/innen modellieren ein Standbild zum Thema „Csárdástraum“.
- Die Musik (Hörbeispiel) wird gespielt, das Standbild nach Stopp-Rufen durch die beobachtenden Schüler/innen entlang der Musik verändert.

Alternativ: Eine Gruppe modelliert ausschließlich entlang der Musik, eine andere Gruppe entwickelt Standbilder entlang der drei Textausschnitte:

Höre ich Zigeunergeigen, bei des Cymbals wildem Lauf
Wird es mir um's Herz so eigen, wachen alle Wünsche auf.
Klingt ein heißer Csárdástraum sinnbetörend durch den Raum,
klingt ein toller, sehnsuchtsvoller, heißer wilder Csárdástraum.

Spiel, spiel! Spiel! Spiele mit Gefühl.
Alles kannst du mit uns machen, weinen müssen wir und lachen,
wie es deine Geige will.

Wo wohnt die Liebe, wer kann's mir sagen,
wo wohnt die Liebe, wen soll ich fragen?
Einmal das Herz in toller Lust verschenken, küssen, küssen und nicht denken!
Einmal nur glücklich sein!
Nur einmal küssen, bis der Liebe Flammen schlagen über mir zusammen!
Einmal nur glücklich sein!



„Ist ein toller Csárdástraum!“



„War ein toller Csárdástraum!“

Kernszene 2 Tassilo als „Csárdáskavalier“

Situation: Der Graf Tassilo musste sich, weil seine Familie vollkommen verschuldet ist, als Gutsverwalter auf dem Gut der Gräfin Mariza verdingen. Der Job macht ihm Freude, auch wenn er sich abends an „ein Glaserl Wein“ im schönen, aber fernen Wien zurück erinnert. Der Besuch Marizas bringt seine Tagesplanung durcheinander und, als Mariza auch noch eine große Party feiert, kommen erneut sehnsuchtsvolle Gefühle in ihm auf. Das bunte und laute Treiben der Party verfolgt Tassilo außen im Hof, von wo aus er auch die Zigeunerkapelle hören kann. Mariza schickt Tassilo durch einen Diener ein Glas Wein mit dem Gruß, er möge sich einen schönen Abend machen. Tassilo, der dies als Demütigung empfindet, reißt sich zusammen und beginnt zu singen „auch ich war ein feiner Csárdáskavalier“.

- Verlesen der „Situation“. Die Schüler/innen modellieren ein Standbild zum Thema „Csárdáskavalier“.
- Die Musik (Hörbeispiel) wird gespielt. Das Standbild nach Stopp-Rufen durch die beobachtenden Schüler/innen entlang der Musik verändert.
- Alternativ: Eine Gruppe modelliert ausschließlich entlang der Musik, eine andere Gruppe entwickelt Standbilder entlang der drei Textausschnitte:

Auch ich war einst ein feiner Csárdáskavalier, hab' kommandiert Zigeuner, g'rade so wie ihr.

Hab' die süßen Geigen singen lassen, die Dukaten springen lassen, g'rade so wie ihr!

Ihr müsst nicht stolz drin sitzen heut beim Wein,

wer weiß, vielleicht wird's morgen anders wieder sein,

vielleicht spielt morgen ganz genau dasselbe Liedel die Zigeunerfiedel anderswo zum Wein.

Komm Zigan, komm Zigan, spiel mir ins Ohr,

komm Zigan, zeig heut, was du kannst.

O komm, o komm Zigan, komm Zigan spiel mir was vor,

spiel bis das Herz vor Freude tanzt!

Ich geb' dir alles, was du willst, wenn du nur schön spielst,

wenn du meine Freuden, meine Schmerzen mit mir fühlst.

Jaj, jaj, jaj, komm Zigan spiel mir was vor,

komm Zigan, spiel mir was ins Ohr!

Werden die beiden Szenen von unterschiedlichen Teilen der Klasse dargestellt, so sollen sich abschließend die Gruppen auf je ein Standbild zu „Csárdástraum“ (Mariza) und „Csárdáskavalier“ (Tassilo) einigen und diese beiden Standbilder einander gegenüber stellen.

Die Lehrerin bzw. der Lehrer („SL“) sollte die Personen dieser Standbilder befragen: Was erwartest du wirklich von den Musikern? Wird dein Csárdástraum wohl noch Wirklichkeit? Wirst du mal wieder ein Csárdáskavalier werden? usw.

Kernszene 3 Finale des 2. Aktes: Ich geb' dir alles, was du willst!

Situation: Wie es nicht anders kommen konnte, haben sich Mariza und Tassilo ineinander verliebt und erleben traumhafte Momente zwischen Gänsen, Rindermist und Heuhaufen. Doch da wird Mariza ein Schreiben Tassilos an seine Schwester Lisa, in der von einem Mitgift die Rede ist, zugespielt. Mariza fühlt sich von Tassilo verraten, und meint, dass Tassilo sie nur heiraten möchte, um an ihr Geld zu kommen und in Wirklichkeit jene Lisa liebt, von der sie nicht weiß, dass es Tassilos Schwester ist. Bei einem Bankett treffen Mariza und Tassilo aufeinander... und wieder sind Zigeunermusikanten zur Stelle.

→ Szenisches Spiel nach Regieanweisung ohne Musik:

- Aus den beiden Standbildern der vorigen Szenen wird ein einziges Standbild zusammengestellt: in der Mitte die Zigeunermusikanten, links „Csárdástraum“ (Mariza) und rechts „Csárdáskavalier“ (Tassilo).
- Im Folgenden spricht SL einzelne „Regieanweisungen“. Die jeweils durch die Anweisung angesprochenen Personen befolgen die Anweisung und erstarren anschließend wieder, sodass eine durch den SL geführte Abfolge von Standbildern entsteht.

Mariza sagt:

Wenig süße Stunden währte mein Traum! Nun reiße ich aus meinem Herzen das Glück!
Es war ein toller, aber kurzer heißer Csárdástraum.
Wenn ein Mann dich trügt, spiel dazu Zigeuner!
Spiel, spiel, spiel! Spiele mit Gefühl!

Tassilo ist verwirrt und sagt:

Bitte sagen Sie mir, was diese tolle Laune wohl bezweckt!

Mariza sagt:

Herr Verwalter. Bitte vergessen Sie nicht den schuldigen Respekt!
Mariza zieht einen Brief aus der Tasche und sagt:
Sie kennen doch diesen Brief! Sie wollten wohl nur mein Geld... ein kapitaler Einfall, der wirklich Geld wert ist.

Mariza wirft Tassilo nacheinander Banknoten zu:

Hunderttausend und noch mehr? Alles ist Ihr Eigentum. Macht das große Glück Sie stumm?

Tassilo ruft aus „Arme Mariza!“ und dann zu den Zigeunern:

Spiel zu meinem Abschied!

Hab mich einmal toll verliebt, spiel dazu Zigeuner.

Spiel, spiel, spiel! Spiele mit Gefühl!

Komm Zigan, komm Zigan, spiel mir was vor! Spiel bis das Herz vor Freude tanzt!

Ich geb' dir alles, was du willst, wenn du nur schön spielst, wenn du meine Freuden meine

Schmerzen mit mir fühlst.

Als die Zigeunermusikanten nun den schnellen Csárdás anstimmen nimmt Tassilo das Geld und wirft es den Zigeuner vor die Füße.

Das Ausgangs-Standbild wird erneut modelliert. Nun wird das komplette Hörbeispiel durchgespielt. Die Schüler/innen agieren - möglichst! - wie zuvor entlang der Musik.

Falls Probleme auftauchen, hält SL die Musik an, gibt die jeweils passende Regieanweisung und setzt danach die Musik fort.



Mariza: „Hunderttausend und noch mehr!“



Tassilo: „Ich geb dir alles, was du willst!“

(Teil-)Reflexion

- Die Schüler/innen sagen nochmals zusammenfassend, welche Funktion die Zigeunermusik für die Personen in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation hat.
- SL kann an dieser Stelle über die historischen Hintergründe der ungarischen Zigeunermusik informieren, wie sie oben kurz dargestellt worden sind.

- In Kleingruppen entwickeln die Schüler/innen einen Schluss und eine entsprechende Spielszene. Bei der Vorführung dieser Szene sollen sie Teile der bisher verwendeten Musik aus der *Gräfin Mariza* verwenden.
- Als Hausaufgabe sollen die Schüler/innen den Schluss der Operette aus dem Internet recherchieren und mit ihren „Lösungen“ vergleichen.

Musikpraxis: Csárdás spielen

Die Schritte und Choreografien des folkloristischen Csárdás-Tanzes kann man unter Youtube finden⁶⁵. Zur instrumentalen Ausführung eines *Csárdás* kann neben den konkreten Vorlagen in Notenbeispiel 4 und 5 (letzteres aus Ferenc Farkas' „50 Csárdás“, Edition Musica Budapest 1956) die folgende Merkmalsliste, die aus Notenbeispiel 5 abgeleitet ist, verwendet werden:

- Der Wechsel von „ungarischer Synkope“, normaler Punktierungen und gleichmäßigen Achteln;
- Figurationen (Verzierungen, Umspielungen) in Sechzehnteln;
- die Nóta-Schlussfloskel;
- „Schleifer“, glissandi und andere, nicht notierte Zutaten;
- der Aufbau A - A' - B - A, wobei A eine Quint über A liegt.

Nehmen wir „Hänschen klein“ und wenden diese Regeln auf die Melodie an, so könnten wir beispielsweise folgenden Csárdás erhalten:



Es macht durchaus Spaß, bekannte Melodien auf diese Weise in *modo cscárdás* zu spielen. Umgekehrt kann auch Kálmáns *Csárdás* von Notenbeispiel 4 zunächst de-konstruiert und anschließend in eigenen *Csárdás*-Versionen gespielt werden. Hier die De-Konstruktion:



Reflexion, Diskussion und Weiterführung

„Bartók oder Kálmán?“

Auf heutigen Gipsy-Musik-Sammlungen⁶⁶ findet man in aller Regel neben schmissiger Zigeunermusik im Sinne eines angesagten „Balkan-Grooves“ meist auch „authentische“ Roma-Lieder, sei es der spanischen Gitanos, arabischer Çigans oder osteuropäischen Zigeuner (Cigánys). Bei der Orientierung in diesem Sammelsurium von musikalischen Aufführungs-

⁶⁵ Empfehlenswert auch in musikalischer Hinsicht der Tanzkurs von CIGÁNSKY ČARDÁŠ unter <http://www.youtube.com/watch?v=0Aa5rVOGCHo>

⁶⁶ Zum Beispiel 2 CD's „L' Épopée Tzigane: Road oft he Gypsies“ (Network, Ffm.); 4 CD's „Gipsy Music“ (Membran Music ,); 2 CD's „Das Europäische Zigeunermusik-Festival“ (WOG – world of Gipsy -, München); „World of Gypsies“ (ARC Music, London).

praxen erscheint die Frage, ob Kálmán seinem Operettenpublikum nur einen schnulzigen Ungarn-Klischee-Verschnitt oder „authentische“ ungarische Musik geboten hat, durchaus aktuell. In heutiger Terminologie ist ja bereits die Musik der ungarischen Zigeunermusikanten des 19. Jahrhunderts eine „Fusion“ und Ausdruck von „Globalisierung“, indem ungarische Melodien nach einem internationalen Geschmack verändert und weiter entwickelt wurden. Letztendlich geht es um die Frage, was heute „authentisch“ ist.

Diese Frage lässt sich auf die Formel bringen „Bartók oder Kálmán?“. Während Bartók authentische ungarische Volksmusik in die Sprache der „Neuen (Kunst-)Musik“ überführt, knüpft Kálmán an die bereits „verwestlichte“ ungarische Zigeunermusik an und überführt diese in die Musiksprache der Wiener Operette. Mit Bartók und Kálmán stehen sich zwei Authentizitäts-Begriffen und auch grundlegende Prinzipien von ernster Kunst- und leichter Unterhaltungsmusik gegenüber. Als Diskussionsanregung hier zwei gegensätzliche Positionen zu „Bartók oder Kálmán?“:

Fest steht, dass Kálmán aus ungarischer Erde erwachsen ist, dass ihm das Volkstum dieses Landes anhaftet und dass er somit Träger einer bestimmten musikalischen Farbe gewertet werden muss. [Der nahe liegende Weg] ... bestünde in der Heranziehung des Volksliedes, wie es klingt und schwingt, seine Umformung in die Gestalt der Kunstmusik. ... Diesen Weg nun ist Kálmán nie gegangen. In keinem seiner Operetten ist ein ungarisches Originalvolkslied verarbeitet. Dieser Aufgabe haben sich seine Jugendfreunde Béla Bartók und Zoltán Kodály unterzogen. ... Fügen wir hinzu, dass er sich von dem zeitgenössischen Charakter der Musik seines Volkes so weit beeinflussen lässt, dass er in seiner persönlichen Erfindung den Stempel seines Volkes nicht verleugnen kann. Er ist selbst ein Neuschöpfer einer ungarischen Volksmusik geworden. ... hat sie gerade durch die Persönlichkeit Kálmáns eine neue Originalform erhalten, die dereinst selbst wieder als eine Form der Reinkultur bezeichnet werden wird. Nur heute sind wir noch nicht so weit, um diesen historischen Abschluss proklamieren zu dürfen. ... und es wird der Tag kommen, an dem die trockene Geschichte ihm mit einem einzigen Satz dieses Verdienst im Musiklexikon zuerkennen wird. ... Es muss zu jeder Zeit jemanden geben, der das Lied des Volkes neu erschafft. Irgend jemand muss es ja schreiben. Und diesmal ist es eben Emmerich Kálmán. (Julius Bistrón, 187-188 - zu Kálmáns 50. Geburtstag 1932⁶⁷.)

Selbst kritische Stellungnahmen der Operette zu politischen oder gesellschaftlichen Befindlichkeiten oder noch so ehrlich gemeinte Präsentationen von minoritären Randgruppen wie den Zigeunern konnten also letztendlich zu einem falschen Bewusstsein beitragen. [Die Operette arbeitet mit] „invented traditions“. Aber nicht nur Inhalte, die ein Libretto vermittelte, auch musikalische Inhalte, welche die Operetten verarbeiteten, konnten zu einem falschen Bewusstsein beitragen: Indem zum Beispiel die in der Art der Zigeuner dargebotenen ungarischen Volksweisen als originale ungarische Volksmusik präsentiert wurde und man folglich die ungarische Volksmusik mit der Zigeunermusik gleichzusetzen begann, verschloss sich die Operette dem Zugang zu jener ursprünglichen musikalischen Sprachenvielfalt, die durch die Forschungen von Béla Bartók und Zoltán Kodály unmittelbar nach der Jahrhundertwende

⁶⁷ Bistrón, Julius (1932): Emmerich Kálmán. Mit einer autobiographischen Skizze der Jugendjahre von Emmerich Kálmán. Leipzig: Karczag.

wiederentdeckt wurde. ... eine klischeehafte Identifikation mit einer „erfundenen“ kulturellen Vergangenheit lässt sich also auch unmittelbar auf jene musikalische Vermittlung zurückführen, der sich gerade die Wiener Operette verschrieben hatte. (Moritz Csáky 1996, S. 104⁶⁸.)

Eine musikalische Versöhnung von „Kálmán und Bartók“ hat unter anderem in einem Konzert am 11. November 2007 in Budapest stattgefunden. Eine DVD dokumentiert dies Ereignis. Der Pianist Jenő Jandó und die Zigeunerkapelle „Muzsikás“ spielen ungarische Musik, die Belá Bartók gesammelt hat, einmal in einer Bartók’schen und das andere Mal in einer Zigeunermusik-Version (vgl. Muzsikás „Allegor Barbaro“).

⁶⁸ Csáky, Moritz (1996): *Ideologie der Operette und Wiener Moderne. Ein kulturhistorischer Essay*. Wien, Köln und Weimar: Böhlau.

Gegenüberstellung Carmen und Gräfin Mariza

Die Schüler/innen können abschließend das Bild von Zigeunern bei Carmen mit dem von der Gräfin Mariza vergleichen. Die Gegenüberstellung kann entlang einiger Kategorien bzw. Leitfragen erfolgen und folgendermaßen aussehen:

Kategorie/Leitfrage	Carmen	Gräfin Mariza
Personen und Funktion	Frau → Erotikphantasie	Männer → Musiktherapie
Künstlerische Fähigkeiten	Hypnotischer Gesang, Tanz	Geigenspiel
Wünsche, Träume	Mann: erotisches Erlebnis Frau: Freiheit, Emanzipation	Mann und Frau: Heilung von Schmerzen, Mitgefühl
Ängste	Die Zigeunerin ist gefährlich (Messerstecherei), sie verführt und lässt sich nicht zähmen.	Der Zigeunermusikant ist ein lieber, gutmütiger Dienstleister, von dem keine Gefahr ausgeht.
Musik	Keine spanische Zigeunermusik, aber ein „exotische“ Habanera.	Gängige Zigeunermusik, vor allem Csárdás. Keine ungarische Zigeunervolksmusik.
Darsteller/in	Die Zigeunerin ist Hauptdarstellerin, Sängerin und Tänzerin.	Die Zigeuner spielen auf der Bühne ihre Instrumente, sind aber keine (Haupt-)Darsteller.
Publikum	Dem Publikum wird keine eindeutige (positive oder negative) Einstellung den Zigeunern gegenüber suggeriert.	Dem Publikum wird gebetsmühlenhaft eine ganz bestimmte (positive) Einstellung gegenüber Zigeunern suggeriert.

Blatt 1: Strukturplan der Kernszenen von *Gräfin Mariza*

Blatt 2: Emmerich Kálmán

Blatt 3: Übersetzungen der „Habanera“ aus *Carmen*

Notwendige Hörbeispiele:

„Habanera“ aus *Carmen*

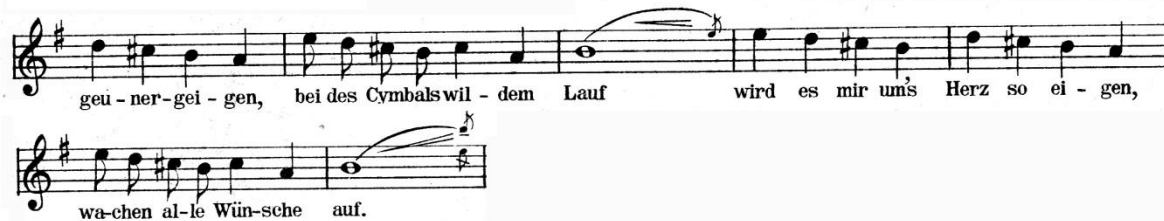
„Höre ich Zigeunergeigen“ aus *Gräfin Mariza*

„Auch ich war einst ein feiner Csárdáskavalier“ aus *Gräfin Mariza*

„Finale 2. Akt“ (Ausschnitte) aus *Gräfin Mariza*

Mariza: zwei Mal "Csárdástraum"

M 1



M3



Tassilo: "Csardaskavalier"

M5

Andante.

Auch ich war einst ein fei - ner Csár - dás - ka - va - lier,
Auch ich war einst ein rei - cher Rei - ter - of - fi - zier,

hab' kom-man-diert Zi - geu - ner, gra - de so wie ihr! Hab' mir die sü - ßen Gei - gen
hab' durch-ge - tanz die Näch - te, gra - de so wie ihr! Hab' mich ganz un - ter - tä - nigst

breit

sin - gen las - sen, die Du - ka - ten springen las - sen, gra - de so wie ihr! Ihr müßt nicht gar so stolz drinn
grü - ßen las - sen, den Champagner flie - ßen las - sen, gra - de so wie ihr! Wie oft hab' ich den sü - ßen

sit - zen heut beim Wein! Wer weiß, viel - leicht wird's mor - gen an - ders wie - der sein,
Klän - gen schon ge - lauscht! Das ich vor Glück mit kei - nem Kö - nig hätt' ge - tauscht,

M6

breit

vielleicht spielt mor - gen ganz ge - nau das sel - be Lie - del, die Zi - geu - ner lie - del, anders wo zum Wein.
wenn ihr ge - spielt habt bis die Sai - ten sprangen, war mein ar - mes Herz ge - fan - gen see - lig und be - rauscht.

Komm Zi - gány, komm Zi - gány, spiel mir ins Ohr, komm Zi - gány,
Jaj ci - gány, jaj ci - gány, huzd a nó - tád! Száz - fe - lé

zeig heut, was du kannst. O komm, o komm Zi - gány,
Jaj Jaj Jaj Jaj ci - gány

komm Zi - gány, spiel mir was vor, spiel bis mein Herz vor Freu - de
Jaj ci - gány, huzd a nó - tád lessz a ki fi - zes - se a

tanz. Ich geb' dir al - les, was du willst, wenn du nur schön
kárt! Hogy mos - tan mi - lyet sze - ret - nek Ugy is tu - dód

rit. *rit.*

spielst, wenn du mei - ne Freu - den, mei - ne Schmer - zen mit mir fühlst! Jaj, jaj, jaj!
jól Sir - jon is meg ka - cag - jon is mint én ben - nem szól jaj, jaj, jaj!

[(nimmt die Geige und spielt bis ♪ ad libitum)]

Komm Zi - gány, komm Zi - gány, spiel mir was vor, komm Zi - gány
Jaj Jaj Jaj Jaj ci - gány, huzd a nó - tád

1. 2.

spiel mir was ins Ohr! Komm Zi - gány spiel mir was ins
Száz - fe - lé szá - kad - jon a

Schnell. (Er tanzt, begleitet von

komm, ... Ci-gány, spiel mir was in's Ohr. **M7**

rit. *p*

den Zigeunern, den Csárdás immer schneller und wirft den Musikanten nach und nach das ganze Geld hin.)

cresc.

ff *treiben*

Csardas (in D)

The musical score is written for piano and voice. It begins with a vocal line in D major, 2/4 time, marked 'Schnell.' (Allegretto). The lyrics are in German, with a Hungarian phrase 'Ci-gány' (Gypsy) and 'Csárdás' (a type of dance). The piano accompaniment starts with a series of chords and a melodic line in the right hand, while the left hand plays a steady eighth-note pattern. The score includes various musical markings such as 'rit.' (ritardando), 'p' (piano), 'cresc.' (crescendo), and 'ff' (fortissimo). The piece concludes with a final chord in the piano part.

A  "ungarische Synkope" Verzierungen/Umspielungen Nöta-Schluss

Ci- gány, ci- gány, mért vagy ci- gány, Sár- ga- ri- gó rozma- rin- gom, ga- lam- - bom.
 Tzi- gan, Tzi- gan, hörst du, Tzi- gan: Ros- ma- rin und Goldam- mer und Täubchen mein,

A'

Mért jársz a ma- gyar lány u- tán, Sár- ga- ri- gó roz- ma- rin- gom, ga- lam- - bom.
 An mein Mä- del komm' nicht be- ran! Ros- ma- rin und Goldam- mer und Täubchen mein!

B

A- zért já- rok én az u- tán, Szebb a ma- gyar le- ány, mint a ci- gány.
 Ich geb' nach dem Un- gar- mä- del, Da es schö- ner ist als uns- re Mä- del!

A

Ci- gány, ci- gány, mért vagy ci- gány, Sár- ga- ri- gó rozma- rin- gom, ga- lam- - bom.
 Tzi- gan, Tzi- gan, so ist's, Tzi- gan, Ros- ma- rin und Goldam- mer und Täubchen mein!

Arbeitsblatt 1: Strukturplan der 3 Szenen aus *Gräfin Mariza*

Marizas Lied (HB 2)		
M1 Höre ich Zigeunergeigen	wird es mir ums Herz so eigen	Situation: Mariza ist von Wien nach Ungarn auf ein Gut ihrer Familie („aufs Land“) geflohen, um lästige Liebhaber los zu werden, und hat eine Verlobung vorgetäuscht ... sehnt sich aber nach der wirklichen Liebe.
	wachen alle Wünsche auf	
M2 Spiel dazu Zigeuner	das macht die Seele frei	
	Freude leben, Lust erbeben	
	kann das Herz auch brechen	
M3 Spiel, spiel mit Gefühl	alles kannst du mit uns machen	
	wir müssen weinen und lachen	
M4 Csárdástraum ist	heiß	
	sinnbetörend	
	sehnsuchtsvoll	
	wild	
Csárdás:	Einmal nur glücklich sein!	
Tassilos Lied (HB 3)		
M5 Csárdáskavalier	ich war einst ein Csárdáskavalier	Tassilo stammt aus einem verarmten Adelsgeschlecht („Inflation“) und musste eine Anstellung als Verwalter in Ungarn annehmen. Er sehnt sich nach dem früheren Leben, das ihm Mariza vor Augen führt. Dies umso mehr, als seine Schwester Lisa als Begleiterin Marizas gekommen ist.
	habe die Zigeuner kommandiert	
	habe die Geigen singen lassen	
	habe die Dukaten springen lassen	
M6 Komm Zigan	spiel mir ins Ohr	
	zeig heute, was du kannst	
	bis mein Herz vor Freude tanzt	
	fühle meine Freuden und meine Schmerzen	
	spiel mir was vor	
M7 Csárdás:	Tanz, Tassilo spielt Geige	
Marzia/Tassilo: Finale II (HB 4)		
M1 Hei Mariza...	reiß aus deinem Herz das Glück!	Mariza hat Tassilo mit Lisa „entdeckt“ und meint, Tassilo wolle nur ihr Geld und nicht ihre Liebe. Sie will Tassilo brüskieren und gibt ihm einen Pucken Geldscheine.
M1 Csárdástraum	war toll, sehnsuchtsvoll, heiß	
	und währte nur kurz	
M2 Spiel dazu Zigeuner	... träumen wir von einem Mann, der uns glücklich machen kann	
	... doch sein Auge lügt, sein Gesicht betrügt	
	... Herz wenn du auch traurig bist	
M3 Spiel, spiel mit Gefühl	... hat ein Herz betrogen	
	... mach daraus dir nicht zu viel!	
M5 und M1 - Rezitativ zum „Csárdáskavalier“		
Tassilos Reaktion		Tassilo versteht nicht, was Mariza meint, muss aber die Situation als stolzer Edelmann akzeptieren. Das Geld wirft er jedoch den Zigeunern vor die Füße und tanz einen Csárdás bis um Umfallen.
M2 Spiel dazu Zigeuner	... hab mich toll verliebt	
	... ein stolzes Weib, hat kein Herz im Leib.	
M3 Spiel, spiel mit Gefühl	fürstlich will ich dich beschenken!	
M6 Komm Zigan	spiel mir ins Ohr	
	zeig heute, was du kannst	
	bis mein Herz vor Freude tanzt	
	fühle meine Freuden und meine Schmerzen	
M7 Csárdás	-	

Arbeitsblatt 2: Emmerich Kálmán

Emmerich Kálmán – Stationen seines Lebens

Emmerich Koppstein wurde am 24. 10. 1882 in Siófok am Plattensee geboren und im Alter von 8 Jahren ans Evangelische Gymnasium in Budapest geschickt, wo er sich als „Kálmán“ einschrieb. Mit 18 Jahren begann er ein Kompositionsstudium an der Musikhochschule, nachdem er die von ihm ersehnte Karriere als Klaviervirtuose ad acta gelegt hatte. Sein Mitstudent Belá Bártók durfte am Klavier im Hause der inzwischen nach Budapest übersiedelten Familie Koppstein unterrichten und dadurch sein Studium finanzieren. Emmerich verdiente sich, da alles Hab und Gut seiner Familie gepfändet worden war, seinen Unterhalt und Studium durch die Tätigkeit als Musikjournalist.

Nach anfänglichen Erfolgen in allen Bereichen „klassischer“ Kunstmusik erkannte Kálmán bald, dass seine Fähigkeiten auf dem Sektor der Operette lagen. 1915 bestätigte der Erfolg der *Csárdásfürstin* diese Annahme, bereits 1926 konnte er 4.906, im Jahr 1931 dann 7.000 Aufführungen dieser Operette verzeichnen. Kálmán war inzwischen nach Österreich übersiedelt und arbeitete dort für das Theater an der Wien, wo 1924 *Gräfin Mariza* heraus kam. Diese Operette wurde 900 Mal in Folge in Wien gespielt. Belá Bártók besuchte Kálmán 1919 in Wien, wo Kálmán den mittellosen Bártók an die Universal-Edition Wien vermitteln konnte. 1932 erschien zu Kálmáns 50. Geburtstag eine erste Kálmán-Biografie von Julius Bistrón und die erste Filmversion der *Gräfin Mariza*.

Da Adolf Hitler angeblich die Musik Kálmáns liebte, wurde dem Juden Kálmán (der auch mit einer Jüdin verheiratet war) der Status eines „Ariers ehrenhalber“ angeboten. Kálmán lehnte ab emigrierte 1938 über Paris nach Hollywood, wo aber der erhoffte Erfolg ausblieb. Er zog mit einer konzertanten Version seiner Operettenmelodien durch die Lande und erhielt einen Doktor honoris causa. Auch begegnete er nochmals seinem Studienfreund Bártók. In Deutschland verschwand Kálmán aus den Spielplänen, die nunmehr von Franz Lehár besetzt waren.

Unmittelbar nach Kriegsende kehrte Kálmán nach Europa zurück, wo er zwischen Paris, Wien und den Operettenhäusern der Alten Welt hin und her pendelte. 1950 dirigierte Kálmán erfolgreich am Münchner Gärtnerplatztheater die *Gräfin Mariza*, am Stuttgarter Staatstheater fand im selben Jahr die 300. Aufführung der *Csárdásfürstin* in Anwesenheit Kálmáns statt. Kálmán wurde verschiedentlich geehrt. Am meisten jedoch freute er sich über den anhaltenden Erfolg seiner frühen Wiener Operetten. Diese schienen auch den Nerv der Nachkriegszeit zu treffen. 1953 starb Kálmán in Paris.

Arbeitsblatt 3: Habanera aus „Carmen“

Gängige Opernübersetzung:	Wörtliche Übersetzung:
Ja die Liebe hat bunte Flügel Solch einen Vogel, den zähmt man schwer; Haltet fest sie mit Band und Zügel Wenn sie nicht will, kommt sie nicht her. Ob ihr bittet, ob ihr befiehlt Und ob ihr sprecht und ob ihr schweigt, nach Laune sie den erwählet und heftig liebt der stumm sich zeigt Die Liebe von Zigeunern stammt, fragt nicht nach Rechten nicht Gesetz und Macht; liebst du mich nicht, bin ich (in heißer Lieb) entflammt, und wenn ich lieb, nimm dich in Acht. Glaubst den Vogel du schon gefangen, ein Flügelschlag, ein Augenblick, er ist fort und du harrst mit Bangen, eh du's versiehst, ist er zurück. Weit im Kreise siehst du ihn ziehen, bald ist er fern, bald ist er nah. Halt ihn fest und er wird entfliehen, weichst du ihm aus, flugs ist er da! Die Liebe von ...	Die Liebe ist ein widerspenstiger Vogel, den nichts zähmen kann, und es ist ganz vergeblich, dass man ihn ruft, wenn es ihm beliebt abzulehnen. Nichts hilft dann, ob Drohung oder Bitte, der eine spricht gut, der andere schweigt; und es ist der andere, den ich vorziehe, er hat nichts gesagt, aber er gefällt mir. Die Liebe ist ein Zigeunerkind, sie hat niemals Gesetz gekannt; wenn du mich nicht liebst, liebe ich dich; wenn ich dich liebe, nimm dich in acht! Der Vogel, den du zu überraschen glaubtest, schlug mit dem Flügel und flog davon. Die Liebe ist weit, du kannst sie erwarten; Du erwartest sie nicht mehr ... sie ist da. Ganz um dich, schnell, schnell, kommt sie, geht sie, dann kehrt sie zurück. Du glaubst sie zu halten, sie meidet dich, du willst sie sie meiden, sie hält dich fest. Die Liebe ist ...

Midnight Oil „The Dead Heart“ (2018)



Das Jahr 2000. In Sydney werden die Olympischen Spiele durchgeführt. Wohl zum ersten Mal wird die Welt mit dem Schicksal und der aktuellen Situation der australischen Aborigines konfrontiert. Wegen erwarteter (und auch durchgeführter) Proteste der australischen Ureinwohner organisiert die Festspielleitung zahlreiche symbolische Aktionen, um den Aborigines entgegen zu kommen und die Olympischen Spiele als eine „powerful healing statement for Aboriginal Australia“ (Geoff Clark, Gründer der „Aboriginal and Torres Strait Islander Commission“) zu inszenieren. Die legendäre Aborigines-Spitzensportlerin Cathy Freeman hat nicht nur die Olympische Fackel entzündet sondern auch nach Ihrem Goldmedaillensieg die (verbotene) Aborigines-Flagge gezeigt. Und in der Abschiedszeremonie durfte die australische Gruppe „Midnight Oil“ einen Song aus ihrer 1987 entstandenen CD „Diesel and Dust“ singen.



Cathy Freeman zeigt neben der australischen auch die verbotene Aborigines-Flagge 2000 im Olympiastadion in Sydney .

Das Jahr 1987. Die 1971 gegründete Rock-Band „The Farm“ aus Sydney gab sich 1976 den Namen „Midnight Oil“ in Anspielung auf eine Redensart „burning of the midnight oil“ für

„Arbeiten bis in die Nacht hinein“. 1986 wurde „Midnight Oil“ von der Aborigines-Band „Warumpi“ zu einer gemeinsamen Tour „Blackfella/Whitefella“ („Schwarze und Weiße Kerle“, auch ein Songtitel von „Warumpi“) durch einige Homelands eingeladen. 1987 wurde unter dem Eindruck dieser Begegnung mit der Welt der Aborigines das Album „Diesel and Dust“, das sich mit der Ausbeutung von Aborigines-Land durch „Mining Companies“ und - kurz gesagt - den „White Man“ beschäftigt. „The Dead Heart“ ist das in dieser Beziehung wohl deutlichste Lied der CD.

„Diesel and Dust“ verhalf „Midnight Oil“ zu ihrem internationalen Durchbruch, der bis heute - mit Unterbrechungen - anhält: Nachdem der Leadsänger Peter Garrett 2002 die Band verlassen hatte, um Berufspolitiker (u.a. 2004 als Parlaments-Abgeordneter) zu werden, führte „Midnight Oil“ 2017 in rekonstruierter Besetzung eine Tour durch England und Nord- sowie Südamerika durch. Die zahlreichen Videos unter Youtube zeigen, dass beim Titel „The Dead Heart“ das Publikum im Alter der Kinder von „Midnight Oil“ durchgehend mit singt.

„The Dead Heart“ als minimalistische Rockmusik

Die originale Musik von „The Dead Heart“ ist in vieler Beziehung elementar und minimalistisch. Gut 50% der Musik bedienen sich eines simplen „du-dup, du-dup“ über einem Achtel-Ostinato:

The image shows a musical score for the song "The Dead Heart" by Midnight Oil. It consists of two systems of staves. The first system shows the vocal part (Gesang) and the bass part (Bass). The vocal part has a melody with lyrics "du - dub du - dub du - du du... usw....". The bass part has a steady eighth-note ostinato. The second system shows a didgeridoo solo, indicated by a bracketed section labeled "DIDGERIDOO!" with two variations (1. and 2.). The score is in 4/4 time with a key signature of two sharps (F# and C#). The tempo is marked as 138.

Einzige Abwechslung in diesem minimalistischen Spiel ist der gelegentliche Wechsel von Moll nach Dur mit kurzer Unterbrechung des Ostinatos:



In den Videos der 2017er-Tour sieht man, dass der 1987er-Minimalismus von einem Sound gewohnter Rockmusik - durch akustische und elektrische Gitarren, E-Bass, Schlagzeug, Synthesizer und Gesang - abgelöst worden ist. Das entscheidende Merkmal des Originalen jedoch blieb erhalten: die durchgehende, percussive Achtelbewegung zum „du-dup, du-dup“ in Verbindung mit gelegentlichen Einwüfen eines an Didgeridoos erinnernden elektronischen Klangs.

Die Achtel-Monotonie erinnert an originale Aborigines-Musik, bei der der Groove nicht nur durch rhythmisiertes Klangfarbespiel des Didgeridoos sondern auch durch rhythmisches Klopfen eines Sticks auf das Didgeridoo hervorgerufen wird. Bei der Einstudierung mit der Schulklass ist es daher auch nahe liegend, zunächst mit dem Klopfen der Achtel in relativ schnellem Tempo (MM = 136) in Verbindung mit dem gesungenen „du-dup, du-dup“ zu beginnen. Dabei können im optimalen Fall auch Didgeridoos als Percussions- und nach und nach auch als andere Effektinstrumente eingesetzt werden.

Szenische Interpretation

Basiserfahrung: Didgeridoo

Das Didgeridoo (oder „Didjeridu“) ist „das“ musikalische Symbol der Aborigines. Ich habe unter <https://www.youtube.com/watch?v=IXNr0wofS5U> vier Szenen ins Internet gestellt, die verschiedene Verwendungen des Didgeridoos in Australien zeigen und die unter der Fragestellung, welche Funktion das Instrument jeweils hat, diskutiert werden können. Heute spielen Straßenmusiker in aller Welt Didgeridoos, ist das Instrument in der Techno-Szene wegen seiner Nähe zum „Analogsound“ von Synthesizern, in der Musiktherapie (als „klanggeleitete Psychotherapie“) und natürlich auch in Australien beliebt. So wurden am 4. April 2018 die „XXI. Commonwealth Games Gold Coast 2018“ in Queensland mit einer Zeremonie eröffnet, bei der der Aborigine-Rapper Patrick Mau und die 2000 in Sydney mit ihrem Song „My Island Home“ aufgetretene Sängerin Christine Anu von einer Schar tanzender und Didgeridoo spielender Aborigines umgeben sind (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=cejOC2Pi6RU>).

1994 habe ich bei einem Didgeridoo-Workshop mit dem Australier Gary Thomas Plastik-OBI-Abflussrohre als ideale und leicht spielbare Didgeridoos entdeckt. Gary Thomas rief damals, fasziniert von dem Klang der Plastikrohre, aus: „Wenn wir das gehabt hätten, hätten wir nicht unsere Eukalyptusbäume aushöhlen müssen!“



Didgeridoo-Workshop mit Gary Thomas. Die Teilnehmer/innen spielen auf OBI-Rohren

In der Tat stehen bei den Abflussrohren der Länge von ca. 1,50 m und dem Innendurchmesser von 3,5 cm die Länge und der Durchmesser in einem für die Tonerzeugung besonders günstigen Verhältnis. Verkürzt man die Rohrlänge auf 1,39 m, so schwingt die Luft im Rohr (bei 20 Grad Lufttemperatur) mit 123 Hz, entsprechend dem kleinen h - und damit dem Grundton von „The Dead Heart“.

Die OBI-Rohre sprechen relativ leicht an, wenn man zuvor die Lippen zu einem „brrrr“ gelockert hat und dann das Rohrende an die schwingenden Lippen hält. Unter keinen Umständen darf man die Lippe wie beim Blasen von Trompeten etc. anspannen. Das Didgeridoo wird ja nicht - wie der europäische Bruder „Alphorn“ - überblasen. Stets wird nur der Grundton gespielt, dann aber, indem man mit dem Mund Vokalformanten bildet oder sogar die eigenen Stimmbänder bewegt, klangfarblich moduliert.

Sobald Schüler/innen einen einfachen Grundklang erzeugen, erfüllt sich das Klassenzimmer mit einer sonoren Aura, die man als Basiserfahrung verwenden kann. Das tiefe Atmen und die Konstanz des regulierten Ausatmens haben eine tendenziell tranceinduzierende Funktion. Lassen Sie den Schüler/innen viel Zeit!

Musik-Stopp-Standbild

Nach der Methode „Musik-Stop-Standbild“ wird zum Intro in Moll (aus dem Original) ein beliebiges Bild gebaut, das den Stimmungsgehalt der Musik wiedergibt. Wenn ein/e Schüler/in der Meinung ist, die Musik passe nicht zum Bild, ruft sie/er „Stop“, die Musik hält an, der/die Schüler/in baut das Bild um und die Musik geht weiter etc. Dieser Prozess wird bis zum ersten Refrain - gegebenenfalls mehrfach - durchgeführt. Sodann wird die Musik im Klassenarrangement ohne „Stop“ durchgespielt und die Standbild-Schüler/innen wechseln ihre Positionen - gegebenenfalls aufgrund von Zurufen - selbsttätig, so dass eine Choreografie

in Einzelbildern entsteht. Die Bilder werden fotografiert und zu einem neuen Videoclip zusammengefügt.

Bilder und Standbilder zum Videoclip

In ANHANG 1 sind Screenshot aus dem Video https://www.youtube.com/watch?v=16bFBzx7I_0 von „Dead Heart“ abgedruckt. Diese Bilder eignen sich als Ausgangspunkt einer Interpretation des Songs durch Schüler-Standbilder, die in Verbindung mit dem Playback und Didgeridoo-Klängen als „Choreografie“ vorgeführt werden können.

Zu je einem der Bilder suchen Kleingruppen eine Textpassage aus dem Song (ANHANG 2), geben dieser Passage eine Kurzbezeichnung (einen Titel) und entwickeln ein Standbild zu der entsprechend ausgesuchten Musikpassage (aus dem Original). Über den Text des Songs hinaus kann die Kleingruppe ein Mini-Drehbuch für die durch das Standbild dargestellte Szene entwickeln und für eine Präsentation vorbereiten.

Die Präsentation der Standbilder bzw. Mini-Szenen muss nicht unbedingt zum originalen Playback erfolgen. Es genügt, wenn die Schüler/innen, die nicht bei Standbild und Szene beteiligt sind, ein „Basis-Exzerpt“ aus dem Groove des Songs spielen und singen. Da das Arrangement sehr minimalistisch ist, kann dadurch die Atmosphäre des Songs einleuchtend reproduziert werden.

Das Basis-Exzerpt besteht aus

- einem Achtel-Puls, bei dem mit einem Stick auf ein Didgeridoo geschlagen wird,
- dem mehrfach gesungenen „du-dup“ sowie
- Einwüfen von Didgeridoo-Klängen (durch möglichst viele Spieler/innen) und
- einem leisen Didgeridoo-Dauerton (von wenigen Spieler/innen).

The image displays a musical score for the song 'Dead Heart'. It consists of two systems of staves. The first system is labeled 'Gesang' (Vocal) and 'Stick'. The vocal part is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The lyrics are 'du - dub du - dub du - du du... usw....'. The stick part is in bass clef with the same key signature and time signature, showing a steady eighth-note pulse. The second system shows a continuation of the vocal part and the stick part, with a 'DIDGERIDOO!' section indicated by a bracket over the vocal staff.

Diskussion

Die Aussage des Textes lässt sich von der letzten Zeile „The dead heart lives here“ her aufrollen, die auch den Titel erklärt.

ANHANG 1 - Text und Ablauf des Originals von 1987:

Intro

- Intro-Moll 8 Takte (ohne du-dup)
- Intro-Moll 8 Takte (mit du-dup) = Bridge
- Intro-Dur 8 Takte (mit du-dup)

Strophe 1, 6 Takte: We don't serve your country, don't serve your king,
know your custom, don't speak your tongue. White man came took ev'ryone.

- Bridge

Strophe 2, 6 Takte: We don't serve your country, don't serve your king,
white man listen to the songs we sing. White man came took ev'rything.

- Bridge

Refrain 8 Takte: We carry in our hearts the true country and that cannot be stolen.
We follow in the steps of our ancestry and that cannot be broken.

- Bridge

Strophe 1, 6 Takte: We don't serve your country, don't serve your king,
white man listen to the songs we sing. White man came took ev'rything.

- Bridge

Stroph 3, 6 Takte: We don't need protection, don't need your land,
keep your promise on where we stand. We will listen we'll understand.

- Bridge

Refrain 16 Takte: We carry in our hearts the true country and that cannot be stolen.
We follow in the steps of our ancestry and that cannot be broken.

We carry in our hearts the true country and that cannot be stolen.

We follow in the steps of our ancestry and that cannot be broken.

- Bridge

Einschub 4 Takte: ... broken...

Coda

- 2 x Bridge

- Intro-Dur 6 x 8 Takte (mit du-dub) mit „Trompeten-Melodie“
dazu im „Off“ gesprochen/gerufen/gesungen⁶⁹:

Mining companies, pastoral companies

Uranium companies

Collected companies

Got more right than people

Got more say than people

Forty thousand years can make a difference to the state of things

The dead heart lives here

- Intro-Dur 2 x 8 Takte als fade-out

⁶⁹ Dieser entscheidende Text ist auf dem Videoclip zwar im Off zu hören, nicht jedoch im Text des Kommentars enthalten. In ähnlich zensierter Weise ist in der Band-Biografie auf <http://www.midnightoil.com> die Tour von 1986 wie ein Spaziergang durch die beeindruckenden Weiten Australiens dargestellt.

ANHANG 2

Analysiere folgende Bilder aus dem Videoclip von „Dead Heart“! Welchen Symbolwert haben die Bilder? An welchen Textstellen kommen sie vor? Gebe jedem Bild einen Namen und stelle das Bild als „Standbild zur Musik“ nach!

Ayers Rock, „Symbolberg“ der Aborigines



Ayers Rock mit „Midnight Oil“



Mining Companies... .



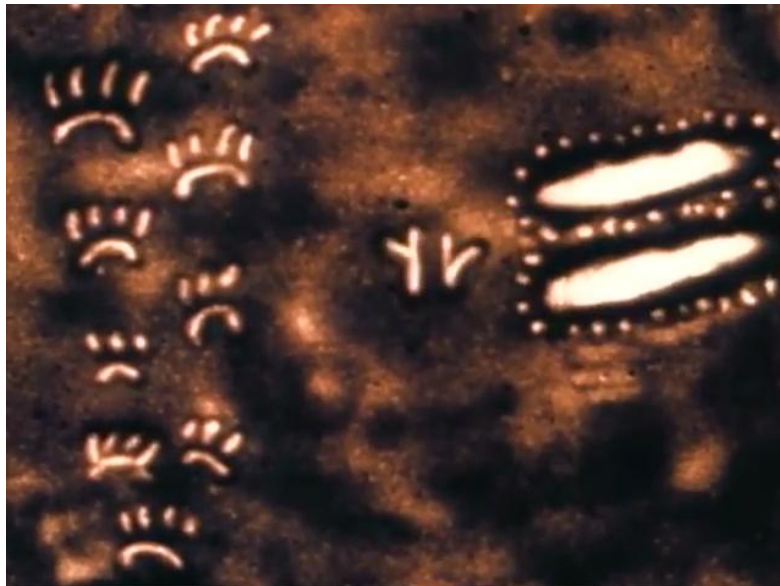
Die Flagge der Aborigines:



Grafik



Spuren (Aboriginesgrafik):



Touristen wandern am Ayers Rock:



Kundgebung von/für Aborigines:



Zitierte Literatur

- Adamek, Karl (Hg.) (1989): Rüzgargülü - Windrose. Deutsch-türkisches Liederbuch. Bonn: Voggenreiter.
- Adorno, Theodor W. (1955): Fantasia sopra Carmen. In: Quasi Una Fantasia. Musikalische Schriften II. Ffm.: Suhrkamp [1963]. Original: Neue Rundschau 3/1955.
- Auhagen, Wolfgang et al. (Hg.) (2014): Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus Musikpsychologie. Göttingen: Hogrefe. (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Band 24).
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Baumann, Max Peter (2013): Hören und Verstehen im interkulturellen Kontext. In: Barbara Alge/Oliver Krämer (Hg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Augsburg: Wißner, 2013, S. 35-39.
- Benne, Daniela (2005): „Lieder aus aller Welt“ in Musiklehrwerken für die Grundschule. Oldenburg: Examensarbeit.
- Budde, Pit & Kronfli, Josephine (2018): Musik ist unsere Heimat. Aachen: Ökotopia-Verlag.
- Csampa, Attila und Holland, Dietmar (1984): Carmen. Texte, Materialien, Kommentare. Hamburg und München: Rowohlt und Ricordi.
- Eckstein-Scheuerer, Gabriele [Autorin] & Schröder-Köpf, Doris (2017): Willkommen Niedersachsen. Ein Liederbuch. Kostenlos online: https://www.stk.niedersachsen.de/download/104768/Liederfibel_als_Download.pdf
- Erche, Julia & Jansen, Alexander (2017): Ich habe meine Lieder mitgebracht. München: Don Bosco Verlag.
- Erche, Julia & Jansen, Alexander (2018): Ich habe meine Märchen mitgebracht. Geschichten, Lieder und Spiele von Flüchtlingskindern. München: Don Bosco Verlag.
- Greve, Martin (2003): Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland. Stuttgart: Metzler.
- Günther, Sibylle (1999): iftah ya simsim. Spielend den Orient entdecken. [jetzt] Aachen: Ökotopia-Verlag.
- Hanbürger, Ulrich (2001): Gongarbeit im Musikunterricht. In: Afs-Magazin 12/2001, S. 8-13.
- Haumann, Heiko (1990): Geschichte der Ostjuden. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Jank, Werner (2013): MusikDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen (5. Auflage).
- Klebe, Dorit (1983): Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen. Berlin 1983.

Lieberg, Andreas (1996): Nun ade, du mein lieb Heimatland... Ergebnisse einer Studie aus Bremer Schulen. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1996.

Lozano, Maria Pilar & Stroh, Wolfgang Martin (2001): „Es regnet überall anders“ - Szenische Interpretation von Liedern im interkulturellen Musikunterricht. In: Grundschule Musik 1/2001, S.22-30. Auch in Band 3 der vorliegenden Schriftenreihe.

Merkt, Irmgard & Schnellen, Ulla (1991): Die Welt dreht sich. Ein interkulturelles Liederbuch. Dortmund: Kultur Kooperative Ruhr.

Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht 22 (1993), S. 4 – 7.

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

Muzsikás und Jenő, Jandó (2007): Allegro Barbaro. DVD „produced by www.muzskas.hu“ (Code 5-999548-112038).

Nebhuth, Ralf und Stroh, Wolfgang Martin (1990): Carmen. Szenische Interpretation von Opern – Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen: Lugert-Verlag.

Nzewi, Meki (1997): Teaching and Learning in African Cultures. In: Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie, hg. von Johannes Bähr und Volker Schütz. Lugert-Verlag, Oldershausen 1997, S. 16-34.

Österreicher, Rudolf (1954): Emmerich Kálmán. Der Weg eines Komponisten. Zürich, Leipzig, Wien: Amatheia.

Ott, Thomas (2000): Zurück zur Papageienmethode? Oder: Was kann unsere Musikpädagogik von einer schriftlosen Musikkultur lernen? In: Populäre Musik und Pädagogik 3, hg. von Jürgen Terhag. Oldershausen: Lugert-Verlag.

Ottens, Rita und Joel Rubin: Klezmer-Musik Bärenreiter. dtv, München 1999.

Pilnitz, Karin (1996): Zwischen Tradition und Integration - Die Musikwelt ausländischer Schüler. In: AfS-Magazin 2/1996.

Pinto, Oliveira Tiago de & Adam-Schmidmeier, Eva-Maria von (2012): Wo ist das Zentrum? Transkulturelle Musikpädagogik: ein Dialog mit den Transcultural Studies. In: Musik & Unterricht 109/2012.

Sapoznik, Henry: Klezmer! Jewish Music from Old World to Our World. Schirmer Books, New York 1999.

Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein/Ts.: Cornelsen.

Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen. Darin Kapitel 4: Szenische Interpretation.

Schütz, Volker (1997): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung 5/1997.

Schütz, Volker (1998): Transkulturelle Musikpädagogik. In: Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen, hg. von Martina Claus-Bachmann. Bamberg: Universitätsverlag.

Stroh, Wolfgang Martin (1982): Szenisches Spiel im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 6/1982, S. 403-407. Auch in Band 1 der vorliegenden Schriftenreihe.

Stroh, Wolfgang Martin (1984): Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Stuttgart: Marohl.

Stroh, Wolfgang Martin (1999): „Ich verstehe das, was ich will!“. Handlungstheorie angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels. In: Musik und Bildung 3/1999, S. 8-15. Auch in Band 1 der vorliegenden Schriftenreihe.

Stroh, Wolfgang Martin (2000): „eine welt musik lehre“ - Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts. In: Musikpädagogische Forschung 21/ 2000, S. 138-151.

Stroh, Wolfgang Martin (2001a): Ein schlechtes Gewissen macht noch keinen guten Musikunterricht - Über die Motivation, multikulturell Musik zu unterrichten. In: Diskussion Musikpädagogik 11, hg. von Christoph Richter. Lugert-Verlag, Oldershausen 2001 (a).

Stroh, Wolfgang Martin (2006): „Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musikhören. In: Musikpädagogische Forschung 27/2006, S. 223-238.

Stroh, Wolfgang Martin (2007): Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele. Paderborn: Schöningh-Verlag (= Band 3 von „EinFach Musik“, hg. von Norbert Schläbitz).

Stroh, Wolfgang Martin (2018): Kinderlieder aus Flüchtlingsländern. Eine interaktive Musiklandkarte. Online: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/2016/kinderlied.html>

Stroh, Wolfgang Martin und Student/innen (2001b): Das Oldenburger TechnoMuseum - Ein subjektiv-kollektiver Erfahrungsbericht. In: Musikunterricht heute, Band 4, hg. von Jürgen Terhag. Lugert-Verlag, Oldershausen 2001 (b), S. 187 und Textbeitrag auf der CD-ROM.

Tenaille, Frank (2003): Die Musik des Raï. Heidelberg: Palmyra.

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

Titon, Jeff Todd (Hg.) (1996): Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples. Schirmer, New York 1996.

Ulrich Günther, Ulrich & Ott, Thomas (1984): Musikmachen im Klassenunterricht - 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis. Wolfenbüttel: Mösel.

Urban, Uve: „Anatevka“ – ein jüdisches Lehrstück. In: Musik und Unterricht 30/1995, S. 56-64.

Online-Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater

Teil I Sammelbände

Band 1. Konzeptionelle Aufsätze 1982 - 2006. Wolfgang Martin Stroh, Ralf Nebhuth, Markus Kosuch, Rainer O. Brinkmann.

Band 2. Markus Kosuch: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I: Begegnung mit Musiktheater als Erfahrungsraum. Teil II: Szenische Interpretation von Musik und Theater als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Teil III: Ein Blick über den deutschen Tellerrand.

Band 3. Szenische Interpretation in der Grundschule. Zehn Spielkonzepte. Norbert Schläbitz, Ralf Nebhuth, Marianne Schönball, Ulrike Schmiga, Pilar Lozano, Wencke Sorrentino, Ursula Ries, Markus Kosuch, Rainer O. Brinkmann, Wolfgang Martin Stroh u.a.

Band 4. Stundenkonzepte szenischer Interpretation für die Sekundarstufen I und II. Rainer O. Brinkmann „Soziale Muster“ (Dreigroschenoper), „Einstieg“ (Linie 1), „Vorsicht Verdunkelung“ (Eine Nacht in Venedig), „Orpheus wendet sich um“ (3 Orpheus-Vertonungen), u.a.

Band 5. Szenische Interpretation Absoluter Musik. Theorie und Praxis. Katharina Pfütz, Markus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh, Frauke Theiss. Beispiele: Grundsatzartikel, Brahms Klariettenquintett, Mozarts „alla turca“, Beethovens Klavierkonzert, Scheherazada von Rimsky-Korsakow.

Band 6. Szenische Interpretation Neuer Musik. Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh. Beispiele: Arkyol „Eisenhans“; Zimmermann „Weiße Rose“, Kagel „Match“, Schönberg „Streichquartett“, Dinescu „Der 35. Mai“, u.a. [in Vorbereitung]

Band 8. Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. Zusammenestellt von Wolfgang Martin Stroh. 1. Materialien zu Thesen der Szenischen Interpretation, 2. Methodenbeispiele, 3. Verzeichnis und Systematisierung evaluativer Publikationen.

Teil II Spielkonzepte Musiktheater

Band 11. Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation von Alban Bergs „Wozzeck“.

Weitere Bände zu Opern in loser Folge, in Vorbereitung:

Band 12. Moses und Aron

Band 13. Salome

Band 14. Freischütz

Band 15. Die Entführung aus dem Serail