

Aaron Eckstaedt

Hamburg
Niemy

KULTURELLE DIVERSITÄT ALS VORAUSSETZUNG. ANMERKUNGEN ZU EINEM ALTNEUEN, TRANSNATIONALEN MUSIKPÄDAGOGISCHEN KONZEPT

Wenn heute nach der „Bedeutung der musikalischen Bildung vor dem Hintergrund der unterschiedlichen nationalen Geschichte in Europa“ – so der Titel der Tagung, aus deren Anlass der vorliegende Beitrag entstand – gefragt wird, so geschieht dies vor einem sehr konkreten Hintergrund: Migration, Globalisierung und elektronische Medien haben eine Welt geschaffen, in der sich Biografien nicht mehr in einem allgemeinverbindlichen kulturellen „Schutzraum“, sondern notwendigerweise nach dem Welschen Diktum der Transkulturalität¹ bilden. Auch in der Musikpädagogik setzt sich dieses Bewusstsein seit einigen Jahrzehnten mit Aufkommen der interkulturellen Musikerziehung, mittlerweile auch als transkulturelle² oder multikulturelle Musikerziehung³ bezeichnet, durch. Die am 18. März 2007 in Kraft getretene UNESCO-Konvention über „den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“⁴ schafft hierfür gewissermaßen einen offiziellen Rahmen, indem sie das Recht jedes Menschen auf eine individuelle und umfassende Aneignung musikalischer Bildung fordert.

Angesichts einer damit – und sei es auch nur scheinbar – drohenden postmodernen Beliebigkeit geht es also um nichts anderes als die Frage nach der Bewahrung kultureller Identitäten im Zeitalter der Globalisierung. Um hierauf zu antworten, soll weder theoriegenerierend gearbeitet noch ein methodisch-didaktisches Konzept entwickelt werden⁵. Stattdessen empfiehlt es sich, den Blick exemplarisch auf eine der nicht wenigen Kulturen zu richten, die seit langer Zeit selbst transkulturell verfasst sind und

¹ W. Welsch, *Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen*, „Information Philosophie“, Mai 1992, S. 5-20.

² Vgl. B. Clausen, *Erziehung zu musikalischer Mündigkeit. Transkulturelle Musikpädagogik*, [in:] *Musikalische Bildung von Anfang an*, hrsg. von M. Darsch (=Arbeitshilfen VDM), Bonn 2007, S. 97-102.

³ Vgl. W.M. Stroh, *Musik der einen Welt im Unterricht*, [in:] *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, hrsg. von W. Jank, Berlin 2005, S. 185-192.

⁴ http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0 (18.8.2009).

⁵ Die *Arbeitsgruppe Musikpädagogik und Musikethnologie (AMMe)* hat hierzu auf ihrer Jahrestagung 2008 eine Erklärung zu musikethnologischen Perspektiven und musikpädagogischen Konsequenzen veröffentlicht.

in ebendieser Kultur die Rolle von Musik und Musiklernen zu untersuchen. Voraussetzung soll dabei sein, dass Musik hier ein nicht unerheblicher *Identity Marker* ist.

In dem intendierten europäischen Rahmen dürfte die jüdische Kultur das prägnanteste Beispiel sein. Üblicherweise wird davon ausgegangen, dass die jüdische Diaspora mit der Zerstörung des zweiten Jerusalemer Tempels und der anschließenden Vertreibung durch die Römer im Jahre 70 unserer Zeitrechnung beginnt. Tatsächlich bedingte der Verlust des dominierenden nationalen Symbols die Entstehung eines vielschichtigen und dezentralisierten Diasporajudentums mit der Synagoge als neuem Versammlungsort. Juden lebten nun nicht nur in ganz Europa verstreut und bewegten sich – oft genug wurde ihnen genau dieses vorgeworfen – zwischen verschiedenen Kulturen. Deutlich wird dies z.B. an den gesprochenen Sprachen. Die Umgangssprache bildete häufig ein jüdisch-landessprachlicher Dialekt, wie z.B. Jiddisch oder Spaniolisch (Ladino), der auch nach späteren Vertreibungswellen beibehalten wurde. Geschrieben wurde dieser im Fall von Jiddisch bzw. Ladino mit hebräischen Buchstaben, da Hebräisch als Sprache der Bibel und des Gebets im Chejder, der Religionsschule, gelehrt wurde. Ebenso selbstverständlich waren die Beherrschung einer oder mehrerer Landessprachen. Hinzu traten aufgrund der Handelsbeziehungen nicht selten weitere Sprachen.

Biografien konstruierten sich hier also in einem beispielhaft transkulturellen Raum, und in dem bald 2000 Jahre andauernden Wechselspiel von Abgrenzung, Assimilation und Akkulturation entstand das Musterbeispiel einer synkretistischen Kultur, die auf der Kombination oder Verschmelzung verschiedener kultureller Traditionen und Elemente beruht. Obwohl im Grunde genommen alle Ethnien und kulturellen Traditionen synkretistisch sind, da sie sich laufend verändern und neue Elemente aufnehmen, treten diese Eigenschaften im Fall jüdischer Kultur (oder vielmehr: jüdischer Kulturen) besonders deutlich hervor. Und es besteht immer noch ein Konsens über den Inhalt des Begriffs, obwohl sich konkrete Ausprägungen und Traditionen zwischen z.B. aschkenasischen Polen und aus arabischen Ländern nach Frankreich emigrierten Juden erheblich unterscheiden.

Im Falle jüdischer Musik ergibt sich ein ähnliches Bild. Nach wie vor ist allen jüdischen Gemeinden auf der Welt eine vokale Synagogalmusik⁶ eigen, die sich im Wesentlichen auf gesungene Gebete und die Rezitation der Thora nach diakritischen Zeichen (Teamim) bezieht. Die lokalen Ausprägungen und Melodien sind jedoch sehr verschieden, und sogar benachbarte Gemeinden verwenden unterschiedliche Melodien. Volksmusikalische Traditionen, die bekanntesten dürften zurzeit Klesmer- und sefardische Musik sein, orientieren sich dagegen in Bezug auf Tonmaterial und Sprache an der Umgebungskultur. Ein mittelalterlicher deutsch-jüdischer Tanz klingt für uns unverwechselbar deutsch, ein Klesmerstück osteuropäisch, ein sefardisches Lied spanisch. Trotzdem werden diese Stücke durch die Art der Interpretation sowie manchmal auch Bestandteile der synagogalen Modi als spezifisch jüdisch erkannt. Wie dieses frühe Konzept einer „transkulturellen“ Musik im Einzelnen funktioniert, kann an einem jiddischen Lied exemplifiziert werden, welches kulturelle Veränderung durch Migration darstellt.

⁶ Dass die folgenden Ausführungen sich nahezu ausschließlich auf Vokalmusik beziehen, erklärt sich dadurch, dass die Handhabung von Instrumenten im Gottesdienst nach der Tempelzerstörung verboten wurde und bis zur Entwicklung des deutschsprachigen Reformjudentums keinerlei synagogale Instrumentalmusik existierte.

*Dem sejdns nign*⁷, das „Lied des Großvaters“ erzählt von jüdischer Geschichte als einer Geschichte von Antisemitismus und Armut, von Vertreibung und Emigration: von Palästina nach der Zerstörung des zweiten Tempels nach Deutschland, von Deutschland im späten Mittelalter nach Osteuropa, von Osteuropa nach Amerika. Bei allem Verlust, so betont die erste Liedzeile, bleibe dabei eines bestehen: das Lied des Großvaters, hier ein Teil des 118. Psalms, auf Hebräisch zu Beginn des Stückes „unter Tränen“ zu einer traditionellen Melodie gesungen. Mit den Ländern ändern sich die Sprachen, und die russische und amerikanische Version dieses Refrains verwandeln nicht nur den Inhalt des Texts, sondern auch die traditionelle Melodie in Polka und Swing. „Fröhlicher“ klinge das Stück nun, sei aber „nicht mehr das Lied des Großvaters“. Diese Behauptung der letzten Textzeile sollte jedoch eher als offene Frage verstanden werden: Wie viel Tradition ist heute noch vorhanden? Denn dass der *jidische nign*, die „jüdische Melodie“, ewig bleibe, diese wichtigste Behauptung der ersten Textzeile bleibt unwidersprochen. *Dem sejdns nign* ist ein nahezu unbekanntes Lied aus der großen Zeit des amerikanisch-jiddischen Theaters, das den osteuropäischen Emigranten zu Beginn des 20. Jahrhunderts als nostalgische Erinnerung an die Heimat diene. In einem Interview mit dem Autor gab die hochbetagte jiddische Schauspielerin Lilian Fux an, dieses Lied in den 1930er Jahren geschrieben und gesungen zu haben⁸.

Dem sejdns nign

Der jidischer nign, er wet ejbik lebn,
 Asoj lang wi di welt wet shtejn.
 Dos hot uns sajn jerushe der sejde unds gegeben,
 Fargessn weln mir dos kejn mol, nejn.
 Mit trenn gebojgn, oj iber der tojre,
 Flegt der sednju singn un betn tsum boire.

*Hoidu l'adoishem, hoidu l'adoishem,
 Ki le oilom chasdo.
 Ki le oilom, ki le oilom,
 Ki le oilom chasdo.
 Joimar, joimar nu,
 Joimar nu jisroel,
 Hoidu l'adoishem, hoidu l'adoishem,
 Ki le oilom chasdo.*

Geshtorbn di bobbe, geshtorbn der sejde,
 Kajn Russland fartribn di kinder,
 Gebracht mit sich gornischt
 Ojsser dem Nign
 To hert zikh tsu wi der nign klingt asoj.

⁷ Jiddische Texte werden bis auf Literaturangaben im weiteren Verlauf in einer an die deutsche Sprache angelehnten Umschrift transkribiert, um dem des Jiddischen nicht kundigen Leser eine korrektere Aussprache zu ermöglichen.

⁸ Interview des Autors mit Lilian Fux, KlezKamp (Philadelphia) 2002. Eine Aufnahme des Stückes findet sich auf der CD *nisht kejn konzert*, Westpark 2000 von Aaron Eckstaedt.

Prashtshaj Mashinka, prashtshai dashinka,
Dawaika potseljuemssia.
Haj, haj, haj, gore nje beda,
Haj, haj, haj, git jontef ja...

Dosselbe lid men singt,
Ober wi fremd es klingt.
Hoidu l'adoishem...

'S wanderten dem sejdns kinder,
Kajn Amerike atsinder.
Dem nign funem sejdn, singt men mit frejdn,
'Ss hat gor an andern klang.

Sing Halleluya, oh baby, sing Halleluya and maybe
God is above us, let's start to love us more.
Hi halleluja I'm saying, cry halleluja, keep praying,
Angels in heaven, hell give us ever more.
Everyone loves to sing, so let your voices ring,
Don't be afraid to shout.
Here comes the melody, sing it in harmony,
Let the devil out, I tell you.
Sing Halleluya, oh baby, sing Halleluya and maybe...

Dos klingt itst frejlecher, git,
'Ss is ober nisht dem sejdns lid
*Hoidu l'adoishem...*⁹

Was im Lied nicht mehr gesagt wird, aber mittlerweile Realität geworden ist: Als globalisierte Kulturform hat Klesmermusik sich in den letzten zehn Jahren nicht nur abermals verändert und dabei ebenso modernisiert wie popularisiert, sondern mit der Befreiung aus einem ursprünglich rituellen Rahmen maßgeblich die neu entstandene „Weltmusik“ beeinflusst. Das Stück verdeutlicht, in welchem Ausmaß Musik als *Identity Marker* dienen kann, auch oder gerade wenn sich diese fortlaufend verändert. Hierfür sind nicht allein soziokulturelle, sondern auch musikalische Bezüge entscheidend. Im Kontext einer musikpädagogischen Ausrichtung der Ausgangsfrage muss danach gefragt werden, ob dieses frühe „transkulturelle“ Konzept einen musikpädagogischen Niederschlag gefunden hat. Betrachtet man den Bereich jüdischer Sozialisation im Blick auf Musiklernen, so fallen in der Tat vier Bereiche auf, die eine nähere Betrachtung lohnen. Es sind dies *Tradition und institutionalisierte Erziehung*, die konkrete *Einbindung in die musikalische Praxis*, ein *Moment der Individualisierung* und eine *Musikpädagogik vom Menschen aus*.

⁹ Worterklärungen: *asoj* – so / *sejde* – Großvater / *bobe* – Großmutter / *jerushe* – Erbschaft / *trenn* – Tränen / *toire* – Tora / *tsum boire* – zu Gott / *kejn* – nach / *atsind* – jetzt / *Hoidu ladoishem...* – aus Psalm 118 (hebr.): Danket dem Ewigen, denn ewig währet seine Güte, sprechen soll Israel, ewig währet seine Güte. / *Prashtshai Mashinka...* – (russ.) Ciao Maschinka, ciao Daschinka, noch einen Kuss, lass dich drücken, einen schönen Feiertag.

Tradition und institutionalisierte Erziehung

Die Zerstreuung nach der Zerstörung des zweiten Tempels über einen großen geografischen Raum bewirkte trotz des synkretistischen Kulturkonzepts eben keinen Verlust der ursprünglichen Identität. Die Thora bestimmte als alle Bereiche des Lebens umfassendes Gesetz weiterhin den Alltag und diente sozusagen als „transportabler Staat“. Damit dies überhaupt möglich war, musste dem Lernen eine eminente Bedeutung zukommen. Eine traditionelle Erziehung begann im aschkenasischen Kulturraum mit dem Chejder, der Religionsschule für Jungen, nicht selten im Alter von drei bis vier Jahren¹⁰. Hier wurde zunächst die gesamte Thora (5 Bücher Mose), dann der übrige Tanach (Propheten, Schriften) gelernt, bevor man als Jugendlicher oder junger Erwachsener in der Jeshiwe mit dem Talmudstudium beginnen konnte. Alle diese Schriften wurden selbstverständlich in hebräischer Sprache gelernt, sodass das Lesen- und Schreibenlernen bereits weit vor dem sechsten Lebensjahr erfolgte.

Diese Erziehung hatte eine sozusagen dreifache musikpädagogische Komponente: Erstens wird die Thora stets nach einer traditionellen Kantillationsmethode gesungen, die sich an den in der Schrift befindlichen diakritischen Zeichen orientiert und unter anderem dem besseren Memorieren des Textes dient. Zweitens war es im Chejder üblich, bestimmte Lieder zum Lernen zu nutzen. Yekhiel Shtern stellt diese fast vergessene Methode am Beispiel zahlreicher Lieder dar¹¹. Drittens werden Lebenslauf und Tagesablauf von zahlreichen Riten und Gebeten bestimmt. Ort dieser ist meist die Synagoge – nicht umsonst ein „Lehrhaus“. Fast alle dieser Gebete werden gesungen, und ein jüdischer Gottesdienst besteht beinahe durchgehend aus vom Einzelnen oder vom Kantor gesungenen Gebeten. Der spezifische Stil des kantoralen Gesang und die Thora-Kantillation bestimmten im traditionellen Kontext also nicht nur entscheidend die musikalische Tätigkeit des Einzelnen, sondern bildeten zumindest in den vergangenen Jahrhunderten den größten Teil der überhaupt rezipierten Musik. Und selbst wer heute nicht mehr im orthodoxen Kontext aufwächst, ist doch mit dem Gestus, einigen Gebeten und dem Gesang des Kantors vertraut und durch ihn geprägt. Es ist ebenjener Stil und auch die Verwendung der synagogalen Mode, der jüdische Musik fast immer als solche kenntlich macht.

Musikpädagogik ist also Teil der traditionellen Erziehung, mehr noch: Musik dient als existentieller *Identity Marker*, da sie Bestandteil des Studiums der Schrift, also der jüdischen Selbstdefinition, ist. Dass diese jüdische Selbstdefinition nicht selten in Abgrenzung zu einer feindlichen Umwelt erfolgen musste, steigert noch die Bedeutung der diversen Identity Marker.

¹⁰ Sehr schön illustriert dies ein jiddischer Witz, in dem ironisch von einem Jungen erzählt wird, der ein Wunderkind sei: Er sei schon vier Jahre alt und habe noch nicht ein einziges Wort Gemore (Talmud) gelernt.

¹¹ Y. Shtern, *Kheyder un beys-medresh*, New York 1950.

Einbindung in die musikalische Praxis

Der Heranwachsende¹² ist damit bereits in die alltägliche „musikalische“ Praxis integriert. Zwei Ereignisse im Lebenslauf markieren jedoch die Bedeutung der individuellen musikalischen Tätigkeit in besonderem Masse. Der zentrale Initiationsritus ist die Bar-Mizwa, in der der 13jährige Junge *Bar-Mizwa*, Sohn der Pflicht, wird. Mit dieser wird er religionsmündig und ist damit auch verpflichtet, die religiösen Gesetze, zu denen z.B. auch die täglichen Gebete gehören, einzuhalten. Der Bar-Mizwa wird in der Synagoge erstmals in seinem Leben zur Tora aufgerufen. Aus dieser liest er wie alle anderen üblicherweise nicht selbst, aber am Ende seines Abschnitts liest (singt) er seinen Wochenabschnitt (Parascha), eine Art Kommentar zu dem vorher gelesenen Abschnitt der Tora. Initiation erfolgt hier sozusagen durch musikalische Tätigkeit, durch einen kleinen Soloauftritt. Dies ist bereits der zweite institutionalisierte „Auftritt“, den eine jüdische Erziehung üblicherweise fordert. Der erste findet nicht im Gemeinde-, sondern lediglich im Familienkreis statt. Neben Rosch Haschanah ist Pessach auch heute noch das wichtigste Familienfest. Am Pessachabend wird die Haggadah, die Erzählung vom Auszug aus Ägypten, gelesen. Der nicht unamüsante Ablauf des Ritus (im Grunde genommen eine mit Essenspausen mehrstündige Rezitation mit gemeinschaftlichem Gesang) wird häufig von Rabbinern lediglich damit begründet, dass die Kinder die besondere Bedeutung des Festes, nämlich die Befreiung aus der Sklaverei und damit der Ausgang des Menschen aus seiner Unmündigkeit, erkennen sollen. Entsprechend werden Kinder implizit und direkt animiert, Fragen zu stellen, warum dieser Abend so anders sei als andere. Traditionell wird das Lied *Ma nishtana ha'laila ha'se* („Was unterscheidet diese Nacht“) von dem jüngsten Kind am Tisch gesungen. Sowohl bei der Bar-Mizwa als auch an Pessach ist dabei die Wertschätzung, die der Heranwachsende für seine Darbietung erfährt, von großer Wichtigkeit. Musik als *Identity Marker* wird hier sozusagen personalisiert.

Moment der Individualisierung

Der Gestus jüdischer Musik kommt nicht allein durch Anlehnung an die Kantillation und die synagogalen Modi zustande. Entscheidend ist auch die Individualität der Interpretation. Sehr deutlich wird dies am synagogalen Gemeindegesang. Häufig scheint es sich dabei keineswegs um eine unisono gesungene Melodie zu handeln, wie man sie aus dem Kontext der Chormusik kennt. Vielmehr kommt durch sich geringfügig unterscheidende Melodieversionen eine Mikropolyphonie zustande. Der Effekt kann in einem kleinen Experiment sehr schön nachempfunden werden: Wenn einige Sänger eine Melodie der Liturgie nach Noten texttreu singen, werden sie mehr oder weniger wie ein konventioneller Chor klingen. Improvisiert jedoch jeder Sänger eine geringfügig verschiedene Version, z.B. mit typischen Durchgängen, kleinen rhythmischen

¹² Dass hier lediglich Jungen, nicht aber Mädchen, erwähnt werden, liegt an der Rolle, die die jüdische Orthodoxie letzteren zuschreibt. Wenn auch Frauen nicht die religiösen Pflichten der Männer wie z.B. die regelmäßigen Gebete erfüllen müssen, so finden dennoch in liberalen Kontexten häufig auch für Mädchen Bat-Mizwas statt.

schen Verschiebungen, Verzierungen o.ä., wird sofort der Effekt erreicht, dass die Melodie „irgendwie klesmerisch“ klingt. Mit z.B. mehreren Geigen ausgeführt, kann so auch sehr gut klassisch ausgebildeten Instrumentalisten der Gestus von Klesmermusik verdeutlicht werden. Es geht also nicht um einen vorgeblichen Einklang, sondern um eine möglichst individuell und originell gestaltete Interpretation, die sich dennoch im Rahmen der gemeinsamen Interpretation bewegt. So entsteht ein musikalischer Dialog, ohne dass man von Improvisation im eigentlichen Sinne sprechen kann. Auch haben z.B. verschiedene Gemeinden eigene Melodien oder Versionen für dasselbe Gebet, und sogar Familien entwickeln häufig spezifische Fassungen. Dieser Ansatz erfährt durch die chassidische Philosophie und das Konzept des Niguns eine theologische und theoretische Untermauerung, indem zum einen Gesang und Musik als letztendliches Mittel der Gottnäherung gesehen werden, zum anderen betont wird, dass nur die Intensität und Art der Interpretation die Melodie auf eine höhere Stufe heben kann¹³. Musik als *Identity Marker* wird hier sozusagen individualisiert.

Musikpädagogik vom Menschen aus

Die bereits ausgeführten Aspekte finden einen gemeinsamen Überbau in einer Tradition jüdischer Pädagogik, die Erziehung ohne Verfügungsgewalt, Vollendungsabsicht und moralische Totalisierung vom Kinde aus denkt. Das Kind wird im Gegensatz zur abendländisch-christlichen Tradition nicht in erster Linie als „zu Erziehendes“, sondern im talmudischen Sinne als bereits „Ganzes“ gesehen. Kahn führt anhand des pädagogischen Konzepts Janusz Korczaks aus, inwieweit die ethische Maxime der Achtung vor dem Kind und die Bedeutung der kindlichen Selbsttätigkeit auf jüdische Tradition zurückzuführen sind¹⁴, Ster verweist auf talmudische Wurzeln¹⁵, und hier können auch Grundlagen von Leo Kestenbergs „Musikpädagogik vom Menschen aus“ gesehen werden. Mit der Kestenberg-Reform wirkte dieser ja im rigiden preußischen Ausbildungssystem nicht zuletzt darauf hin, das „Allgemein-Musikalische, das Menschlich-Lebensvolle über Virtuosität und Einseitigkeit“ zu stellen und „Talente“ sich entwickeln zu lassen statt „Wunderkinder“ zu züchten¹⁶. Immer wird in diesen Ansätzen die Selbsttätigkeit und die persönliche Entfaltung betont, die die Entstehung persönlicher Bedeutungen von Musik fördert und eine Identitätskonstruktion, die Musik als *Identity Marker* einen großen Stellenwert einräumt, erst ermöglicht.

* * *

Die Ausgangsfrage, wie transkulturelle Identitätskonstruktionen gelingen und kulturelle Identität stiften können, wurde damit am Beispiel musikalischer Sozialisation in

¹³ Vgl. A. Eckstaedt, *Musikalische Ideen vom Frieden? Warum und wie chassidische Nigunim interkulturelle Friedenserziehung sein können*, [in:] *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, hrsg. von J. Chaciński, Słupsk 2007, S. 109.

¹⁴ Vgl. G. Kahn, *Janusz Korczak und die jüdische Erziehung*, Göttingen 1991, S. 135.

¹⁵ Vgl. J. Ster, *Die talmudische Pädagogik als Wegweiser für Schule und Haus im Licht der Gegenwart dargestellt*, Breslau 1915.

¹⁶ Vgl. L. Kestenbergs, *Bewegte Zeiten. Musisch-Musikantische Lebenserinnerungen*, Wolfenbüttel-Zürich 1961, S. 47.

der jüdischen Kultur beantwortet. Das Zusammenspiel von Tradition, institutionalisierter Musikpädagogik sowie einer Förderung der individuellen musikalischen Ausdrucksfähigkeit im Blick auf die Bildung persönlicher Bedeutungen in einem multikulturellen Umfeld scheint dabei durchaus ein zukunftsweisendes Konzept zu sein. Und letztendlich lassen sich diese Elemente in wohl allen Kulturen finden. „Kulturelle Identität“ ist eben nicht mehr, wie noch in dem Diskurs vom Eigenem und Fremden vorausgesetzt, in einer Herkunfts- oder Nationalkultur zu suchen. Das Eigene impliziert immer schon das Fremde (und umgekehrt), kulturelle Diversität ist längst vorhanden. Die globalisierte Popular- und Kunstmusik der jungen Generation, die ebenso selbstverständlich wie problemlos mit unterschiedlichsten Traditionen umgeht und dabei neue schafft, illustriert dies.

Eine Antwort auf die Frage in dem eingangs zitierten Lied aus dem jiddischen Theater zu finden, ob es sich nach all diesen Veränderungen noch um „jüdische Musik“ handle, ist also müßig. Noch staunend aus dem Blickwinkel der Tradition zur Kenntnis genommen, ist die Veränderung schon Realität, war sogar von Beginn an angelegt. Was bleibt, ist immer wieder die Frage zu stellen. In den Worten jüdischer Tradition: *Sachor!* („Erinnere dich!“).

Streszczenie

KULTUROWE ZRÓŻNICOWANIE JAKO PODSTAWA. UWAGI DO (STAREJ) NOWEJ TRANSNARODOWEJ KONCEPCJI MUZYCZNO-PEDAGOGICZNEJ

W odniesieniu do tematu „Znaczenie kształcenia muzycznego na tle zróżnicowanej historii naszych narodów w Europie” do rangi zagadnienia naukowego urasta problem: Jak funkcjonują transkulturowe konstrukcje tożsamościowe oraz jak w czasach globalizacji tworzy się kulturowa tożsamość?

Jako przykład posłużyć tu może muzyczna socjalizacja we (wschodnio-)żydowskiej kulturze, której istotnym wyznacznikiem tożsamościowym jest muzyka, jaka od dawien dawna tworzona jest z uwzględnieniem historycznej zmienności w przestrzeni pomiędzy kulturami: synkretycznie i transkulturowo. Żydowska, czterojęzyczna pieśń *Dem sejdns nign* opisuje np. historię różnorodnych migracji poprzez kilka generacji i ujmuje tematycznie konieczność międzypokoleniowego przekazywania muzycznego dziedzictwa. Wreszcie poprzez tę pieśń doświadcza się dramatycznej przemiany od tradycyjnej liturgii po polkę i swing, przez co utwór ten nie traci niczego ze swoich pierwotnych właściwości. Na przykład powstanie muzyki klezmerskiej antycypuje zglobalizowane formy kulturowe i żydowskie wyznaczniki identyfikacyjne. Ze współdziałania tradycji, zinstytucjonalizowanego wychowania, włączenia nastolatka w codzienną praktykę muzyczną, muzyczno-immanentnego wsparcia indywidualnej muzycznej zdolności do wyrażania i specyficznej tradycyjnej pedagogiki żydowskiej wynikają liczne uwarunkowania tej przestrzeni, które umożliwiają kształtowanie się osobistych znaczeń muzycznych i transkulturowych konstrukcji tożsamościowych.