

Manfred L. Pirner

Religionspädagogik und Musikpädagogik – entfremdete Schwestern auf dem Weg zu einer neuen Schwesterlichkeit?

1. *Intro: Interdisziplinäre Dissonanzen.* Spricht man in musikwissenschaftlichen Kreisen von einer »religiösen Dimension der Musik«, so stößt man häufig auf skeptische, besorgte bis ablehnende polyphone Reaktionen, die manche guten Gründe für sich haben. Ein Hauptgrund dürfte in der immer wieder vorgebrachten Auffassung liegen, Musik sei ihrem eigentlichen Wesen nach als autonome Kunst zu verstehen und habe darum auch überhaupt keine außermusikalische Bedeutung.¹ Damit zusammen hängt die Befürchtung, daß die etwaige Zuschreibung einer wie auch immer gearteten religiösen Bedeutung die erreichte künstlerische Autonomie und Freiheit der Musik wieder in Frage stellen könnte – historische Erinnerungen spielen hier oft die traumatisch besetzten Motive »kirchliche Bevormundung« und »theologische Engführung« ein. Gerade im musikpädagogischen Bereich scheint gegenüber dem Chor jener, die einer theologischen Deutung oder einer religionspädagogischen Theorie der Musik Skepsis entgegenbringen die Zahl der in dieser Hinsicht Aufgeschlossenen eher Kammerchor-Größe zu haben.²

1. Vgl. zur Diskussion um eine mögliche Bedeutung der Musik v.a. R. Schneider, *Semiotik der Musik. Darstellung und Kritik*, München 1980; W. Suppan, *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik*, Mainz u.a. 1984, 152ff.
2. Vgl. M. L. Pirner, *Musik und Religion in der Schule. Historisch-systematische Studien in religions- und musikpädagogischer Perspektive (ARPäd 16)*, Göttingen 1999, 36ff., sowie ders., *Die Transzendentalität der Musik als pädagogische Aufgabe. Überlegungen zum interdisziplinären Diskurs mit der Musikpädagogik*, in: ZPT 50 (1998), 138-148, hier: 142ff.

Historische Traumata sitzen hier offensichtlich besonders tief angesichts einer Geschichte, in welcher der Musikunterricht bis in unser Jahrhundert hinein von kirchlichen Erziehungsaufträgen dominiert war und in welcher der Musiklehrer mit großer Selbstverständlichkeit zugleich als Organist der Kirche zu dienen hatte. Mit polemischen Untertönen stellt beispielsweise Sigrid Abel-Struth in ihrer »Musikpädagogik« fest:

»Die Geschichte der Verordnungen und Pläne für Musikunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ist eine Folge von Aussagen zur Aufgabe der Schule für die Musik in der Kirche«.³ Dabei hätten sich die kirchlichen Erwartungen an die Musik weitgehend darauf beschränkt, »religiöse Lehre mit Hilfe der Mittel der Musik und ihrer besonderen Wirksamkeit zu verbreiten«⁴.

Als Musikpädagogin, der selbst mehrfach das Gespräch mit Theologie und Religionspädagogik gesucht hat, hat Karl Heinrich Ehrenforth 1980 die beiden Disziplinen als »entfremdete Brüder« bezeichnet⁵ und das weitgehende Fehlen eines interdisziplinären Diskurses bedauert. Da es um *die* Musikpädagogik und *die* Religionspädagogik geht, scheint es mir, auch im Zuge eines zunehmend feministisch aufgeklärten Sprachbewußtseins, angemessener, von einer Entfremdung von *Schwestern* zu sprechen. Um diese Entfremdung zu bearbeiten und damit den Dialog der beiden Disziplinen zu beleben, möchte ich im folgenden zwei Schritte unternehmen: Zum ersten werde ich Aspekte aus der gemeinsamen Geschichte von Musikpädagogik und Religionspädagogik herausgreifen, die dem – für weite Teile dieser Geschichte sicher zutreffenden – Grundmuster einer Bevormundung der Musik durch die Religion im pädagogischen Bereich entgegenlaufen und somit nach meiner Einschätzung Ansätze für einen fruchtbaren, kritisch-konstruktiven Dialog erkennen lassen. Als zweiten Schritt werde ich ein hermeneutisches Modell zum Verhältnis von Musikerfahrung und religiöser Erfahrung vorschlagen, das die *relative* Autonomie von beiden Bereichen – Musik

3. S. Abel-Struth, *Grundriß der Musikpädagogik*, Mainz u.a. 1985, 37.

4. Ebd.

5. Vgl. K.H. Ehrenforth, *Schulische Musikerziehung heute. Versuch einer Situationsanalyse*, in: *EvErz* 32 (1980), 357-369, hier: 357.

und Religion bzw. Musikunterricht und Religionsunterricht – respektieren helfen will, sich allerdings auch zugleich gegen etwaige Tendenzen in Richtung einer absoluten, sich selbst überhöhenden und abschließenden Autonomie wendet. In einem »Ausklang« werde ich zum Schluß eine zentrale gemeinsame pädagogische Aufgabe der beiden Unterrichtsfächer noch einmal zusammenfassend in den Blick nehmen, die nach meiner Sicht der verstärkten interdisziplinär-»schwesterlichen« Zusammenarbeit bedarf, ohne daß dazu irgendeine Art von »Rückkehr« zur gemeinsamen Mutter oder Hinkehr zu einem neuen gemeinsamen Vater nötig wäre.

2. Historisch-systematische Anklänge

2.1 *Kontrapunkt I: Impulse zur Emanzipation der Musik von der Religion im Namen der Religion.* Es ist unbestreitbar, daß kirchlich-religionspädagogische Verzweckung der Musik gerade im schulischen Bereich lange Zeit und bis ins 20. Jahrhundert hinein immer wieder der Emanzipation der Musik und des schulischen Musikunterrichts und damit der breiten Entfaltung der humanisierenden kulturellen Kraft der Musik im Wege stand. Das ist jedoch nur die *eine* Seite der historischen Entwicklung. Auf der anderen Seite wird man nicht übersehen dürfen, daß schon Luther die Musik, obschon theologisch reflektiert, nicht nur zu religiösen Zwecken gefördert wissen wollte, daß die Kirchen und christlichen (Volks-)Schulen mit ihrer Pflege des Kirchenlieds auch zu den Grundlagen einer Musikkultur beitrugen und, wie ich im folgenden zu zeigen versuche, daß die Emanzipation der Musik von der Religion durchaus auch im Namen der Religion erfolgt ist.

Eine solche Befreiung der Musik von dominanter kirchlich-religiöser Verzweckung im schulischen Bereich ist auf breiter Front erstmals gegen Ende der Aufklärungszeit festzustellen. Auf der Basis einer ausdrucksästhetisch akzentuierten Musiktheorie, wie sie v.a. Johann Georg Sulzer (1720-1779) popularisiert hat, entdeckte der Philanthropismus die Musik als nahezu universales Erziehungsmittel im weiten Rahmen eines pädagogischen Humanismus.⁶

6. Vgl. zum Stellenwert von Musik und Religion in der philanthropischen Pädagogik Pirner, a.a.O. (Anm. 3), 103ff.

»Die allgemeinste Absicht, die man bey der Anwendung der Musik haben kann, ist die *Bildung der Gemüther* bey der Erziehung.«⁷

Interessanterweise und entgegen manchen einseitig-verkürzenden geschichtlichen Darstellungen geschah dies in der philanthropischen Pädagogik nicht *gegen* die Religion, sondern *im Namen der Religion* gegen eine kirchlich-orthodox verengte Religion, die nur die traditionellen Kirchenlieder gelten ließ, und gegen einen Religionsunterricht, in dem solche Lieder – häufig ohne überhaupt verstanden zu sein – den Kindern mechanisch und unbarmherzig ins Gedächtnis gepaukt wurden. Das weite, natürlich-moralisch akzentuierte – und damit durchaus häufig auch defizitäre – Religionsverständnis der Philanthropen, das mit aufklärerischem Optimismus recht verstandene christliche Religion als Weg zur umfassenden Glückseligkeit und moralischen Vervollkommnung des Menschen begriff, bot gleichsam den Rahmen für eine beginnende Emanzipation der Musik. Zwar bleibt auch bei den Philanthropen die Musik primär (pädagogisch-)funktional bestimmt, aber – so könnte man resümieren – im Kontext eines *menschenfreundlichen* Religionsverständnisses gewinnen vielerlei menschenfreundliche Qualitäten der Musik an Bedeutung, nicht nur die speziell auf den religiösen Bereich bezogenen.

Von einem romantisch getönten Religionsbegriff her gewinnt bei Herder, Schleiermacher, Pestalozzi und Fröbel sowie später – im 20. Jahrhundert – bei dem Musikpädagogen Fritz Jöde der musikalische Ausdruck eine besondere Bedeutung.⁸ Im »fundus animae«, dem dunklen Seelengrund, liegt für Herder die Stärke des Menschen, seine Kraft zur Entfaltung seiner selbst und seiner Menschlichkeit – eine Kraft, die letztlich aus der göttlichen Urkraft kommt.⁹ Der menschliche Selbsta Ausdruck bzw. die Selbstentfaltung des Menschen gewinnt somit eine reli-

7. J. G. Sulzer, *Allgemeine Theorie der schönen Künste* III (2. verm. Aufl. Leipzig 1793), ND Hildesheim 1967, 427.

8. Vgl. zum Folgenden Pirner, a.a.O. (Anm. 2), 122ff.

9. Vgl. H. Adler, *Die Prägnanz des Dunklen. Gnoseologie, Ästhetik, Geschichtsphilosophie bei J. G. Herder (Studien zum achtzehnten Jahrhundert 13)*, Hamburg 1990, 64.

giöse Dimension, erhält den Charakter einer göttlichen Aufgabe. Die Musik, insbesondere der menschliche Gesang, hat für Herder nun die besondere Fähigkeit, das unaussprechliche Innerste, das im Seelengrund oder »Gemüt« des Menschen lokalisierte »Gefühl«, einerseits zum Ausdruck und andererseits auch in anderen Menschen wieder »zum Mitschwingen« bringen zu können.¹⁰ Schleiermacher, der noch deutlicher als Herder das innere »Gemüt« bzw. »Gefühl« des Menschen als Sitz des Religiösen faßt, ist entsprechend davon überzeugt, daß nicht durch Worte, sondern nur durch die Musik das religiöse Gefühl *unmittelbar zum Ausdruck* gebracht werden könne.¹¹ Diese religiös dimensionierte gefühlsästhetische Sicht der Musik wurde nach Einschätzung des Musikpädagogen Eckhard Nolte zum Fundament für die gesamte Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts.¹² Daß ein solches Fundament nicht nur auf die Dominanz der traditionellen Vokalmusik hätte festlegen müssen, läßt sich an Friedrich Fröbel (1782-1852) zeigen. Für ihn wird der Gedanke der im Menschen wirkenden göttlichen Kraft zum Ausgangspunkt für die umfassendere musikalische Selbsttätigkeit der Kinder, u.a. in improvisierendem Musizieren und Lied-Erfinden¹³ – ein Zusammenhang, der bei Fritz Jöde (1887-1970) ganz ähnlich wieder auftaucht.¹⁴ Hier hat die Entfaltung musikalischer Vielfalt also ebenfalls einen erkennbar religionstheoretisch-religionspädagogischen Hintergrund, durch welchen die Eigenständigkeit (und Weltlichkeit) der Musik nicht in Frage gestellt, sondern vielmehr *begründet* wird.

Auch ohne einen gemeinsamen ontologischen »Untergrund« kommt der einflußreiche Theologe und Religionspädagoge Christian Palmer um die Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer überraschend modern wir-

10. Vgl. J.G. Herder, *Sämtliche Werke* 22, hg. v. B. Suphan, Berlin 1877ff., 62ff.

11. Vgl. F. Schleiermacher, *Die Weihnachtsfeier. Ein Gespräch* (1803), neu hg. u. eingel. v. G. Wehrung, Darmstadt 1984, 23ff.

12. Vgl. E. Nolte, *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts*, München 1982, 55ff.

13. Vgl. J. Kurz, *Die musikpädagogischen Intentionen Friedrich Fröbels. Ein Beitrag zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungsideen*, Frankfurt 1984, 141ff. u. 154.

14. Vgl. Pirner, a.a.O. (Anm. 2), 321ff.

kenden Respektierung der Autonomie der Musik.¹⁵ Obgleich er der konfessionellen, kirchlich-reaktionären Richtung zuzuordnen ist, welche die Pädagogik und die Bildungspolitik zu jener Zeit, wie sie sich programmatisch in den preußischen Stiehlschen Regulativen von 1854 manifestierte, dominierte und welche auch den schulischen Musikunterricht wieder ganz kirchlich-religiösen Zielsetzungen unterordnete, geht Palmer hier doch ganz eigenständige und außergewöhnliche Wege. Er ist stark vom formalästhetischen Musikverständnis Eduard Hanslicks¹⁶ bestimmt, lehnt von daher die Auffassung, Musik drücke Gefühle aus, rundweg ab und betont stattdessen die eigenständige, unersetz- und unübersetzbare Objektgestalt der Musik, die keinen anderen Zweck habe als einfach nur »schön« zu sein. Alle Verbindungen der Musik mit außermusikalischen Bedeutungen oder Inhalten beruhen für ihn auf *Analogien* zwischen eigentlich *heterogenen* Elementen. So konstatiert er eine Analogie zwischen der »andächtigen« Rezeption von Musik und einer religiösen Andachtshaltung, und der Musikgenuß wird ihm zum sinnlich wahrnehmbaren »Analogon dessen, was wir Seligkeit nennen«¹⁷. Solche Analogien seien aber nur für den religiös gebildeten Menschen erkenn- und erfahrbar; dieser könne allerdings auch die »weltliche« Musik sowie die grundlegende Musikalität des Menschen dankbar als »Geschenk Gottes« wahrnehmen, als eine »Manifestation der Kraft und Freundlichkeit Gottes«¹⁸. Für den Musik- bzw. Gesangsunterricht fordert Palmer entsprechend dieser sowohl musikästhetisch als auch schöpfungstheologisch begründeten Eigenständigkeit der Musik den Vorrang der ästhetischen Bildung und wendet sich gegen die weitver-

15. Vgl. zu Palmer Pirner, a.a.O. (Anm. 2), 268ff.

16. Vgl. E. Hanslick, *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst* (1854), ND Darmstadt 1976.

17. C. Palmer, Art. *Musik*, in: K.A. Schmid (Hg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* 4, Gotha 1865, 847-863, hier: 853.

18. C. Palmer, Art. *Gesang*, in: K.A. Schmid (Hg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* 2, Gotha 1860, 746-770, hier: 752.

breiteten Versuche, den Gesangsunterricht zu einer »Gemüthsbildungsstunde« zu machen.¹⁹

Trotz mancher Relativierungen in den didaktischen Konkretionen ist zusammenfassend festzuhalten: Sowohl das »positiv«-theologisch orientierte Konzept Palmers als auch die oben vorgestellten, romantisch getönten Ansätze können als Belege für eine (auch) theologisch und religionspädagogisch begründete Eigenständigkeit der Musik und der musikalischen Bildung gewertet werden, an die heute angeknüpft werden kann bzw. – meist unbewußt – bereits angeknüpft worden ist.²⁰

2.2 Kontrapunkt II: Zur Kritik der Religion(spädagogik) an der Musik-(pädagogik). So sehr der gegenseitige Respekt vor der relativen Autonomie des anderen einzufordern ist, so wenig kann es m.E. um ein beziehungsloses Nebeneinanderher von Musikwissenschaft und Theologie, von Musikpädagogik und Religionspädagogik gehen, zumal Musik und Religion schon immer, immer wieder und auch heute in einem vielfältigen Beziehungsgeflecht standen und stehen. Auch auf der Suche nach Ansätzen zu einer als konstruktiv verstehbaren gegenseitigen Kritik wird man schon in der Geschichte fündig.

So wendet sich beispielsweise als einer der ersten Theologen – und als profiliertester – Friedrich Schleiermacher Anfang des 19. Jahrhunderts gegen die von den Frühromantikern, insbesondere von J. L. Tieck (1773-1853) und W. H. Wackenroder (1773-1798) betriebene religiöse Überhöhung der Musik, die somit am Anfang ihrer Emanzipation als Kunst steht. Für Tieck und Wackenroder ist die Kunst – und

19. Vgl. Palmer, ebd., 751f. Zwar bilden der Choral und andere geistliche Gesänge nach Palmers Vorstellungen nach wie vor einen wichtigen Gegenstand des Gesangsunterrichts, aber immerhin plädiert er auch für weltliche Volkslieder.

20. Vgl. z.B. die v.a. auf Paul Tillichs Verhältnisbestimmung von Kunst und Theologie zurückgehende Arbeit von F. Harz, *Musik, Kind, Glaube. Zum Umgang mit Musik in der religiösen Erziehung*, Stuttgart 1982, die auffällige implizite Parallelen zu Fröbel und Jöde aufweist, sowie den ebenfalls stark von Tillich herkommenden hermeneutisch-theologischen Ansatz bei B. Schwarze, *Die Religion der Rock- und Popmusik. Analysen und Interpretationen (PTHe 28)*, Stuttgart u.a. 1997, und die Arbeiten zu einer theologischen Sicht von Musik von Peter Bubmann (vgl. auch seinen Beitrag in diesem Band).

hier v.a. die Musik – das Übersinnlich-Erhabene, die »geoffenbarte Religion« schlechthin.²¹ Dieser Art von »Kunstreligion« widerspricht Schleiermacher und begründet sowohl mit seiner Religionstheorie als auch mit seinen kunst- und musikphilosophischen Überlegungen die Eigenständigkeit der Religion gegenüber der Kunst sowie die Eigenständigkeit der Kunst gegenüber der Religion *und* die Eigenständigkeit beider gegenüber politischer Funktionalisierung gerade im schulischen Bereich.²²

In analoger Weise ging es Musikpädagogen, Philosophen und Theologen in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts darum, die religiöse Überhöhung und Ideologisierung des »Musischen« und der »musischen Bildung« zu kritisieren und damit der unreflektierten Vermischung von Musik und Religion ein Ende zu machen.²³ In dieser Art von Religionskritik bzw. Ideologiekritik *im Namen der Religion* sehe ich einen wichtigen möglichen Beitrag von Theologie und Religionspädagogik zur Analyse gegenwärtiger Erscheinungen im Bereich der Musikszene sowie eventuell auch im Bereich der Musikpädagogik. Überall dort, wo die Musik als Kunst von einer relativen Autonomie zu einer absoluten Autonomie strebt bzw. wo ein solches Musikverständnis pädagogisch vermittelt werden soll oder wo sie – wie teilweise in der Popularkultur – den allerhöchsten Stellenwert, den Rang eines Absolutums im Leben erhält und in ideologischer Absicht mit religiösen Elementen vermischt wird, ist theologische und religionspädagogische Kritik angebracht. Diese Kritik speist sich aus der theologischen Erkenntnis der einzigen Absolutheit Gottes und damit aus dem Wissen, daß jegliche Verabsolutierung menschlich-relativer Werte – und seien sie

21. Vgl. R. Schäfke, *Geschichte der Musikästhetik*, 345, sowie zum Folgenden Pirner, a.a.O. (Anm 2.), 125ff.

22. Dies war ein wesentlicher Grund, warum sich Schleiermacher gegen einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen aussprach. Vgl. F.D.E. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799), neu hg. v. R. Otto, Göttingen ⁶1967, 153.

23. Vgl. v.a. die vernichtende Kritik von (dem theologisch gebildeten) T. W. Adorno, *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Göttingen 1956; vgl. auch T. Warner, *Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst*, Berlin 1954.

noch so zu schätzen – unmenschliche Vergötzung und Manipulation nach sich ziehen.

Ein weiterer Aspekt kritischer theologisch-religionspädagogischer Erörterung war im Hinblick auf die Geschichte die Loslösung der Musik und des Musikunterrichts vom religiösen Leben bzw. von religiösen Inhalten. So sehr einerseits der Versuch einer kirchlich-theologisch dominierten Pädagogik, insbesondere im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts, die Musik und v.a. schulischen Gesangsunterricht noch einmal ganz religiösen Zielen zu unterstellen aus heutiger Sicht abzulehnen ist, so berechtigt ist m.E. andererseits die bis in die jüngste Zeit immer wieder zu hörende Kritik, im Musikunterricht würden Kirchenlieder und geistliche Musik lediglich musikimmanent behandelt, ohne überhaupt auf ihren Inhalt oder den Kontext ihrer Genese und Tradierung einzugehen. Um Kirchenlieder und geistliche Musik aber wirklich zu verstehen, muß m.E. auch der religiöse Hintergrund, auf dem sie entstanden sind und sich entwickelt haben, mit bedacht werden. Der Kreis läßt sich aber noch weiter ziehen: Auch um die quasireligiöse Überhöhung der Musik in der Romantik oder in Teilen der heutigen Rockmusikultur sowie die häufig noch stark religiös konnotierte Musik aus anderen Kulturen unserer Erde besser verstehen zu können, müßte ein Hintergrundwissen und -verstehen bezüglich der kulturellen Funktionen der Musik sowie insbesondere bezüglich der diversen kulturgeschichtlich und kulturell unterschiedlichen *Verbindungen und Brücken zwischen Musik und Religion* vorhanden sein. Es könnte eine Aufgabe der Religionspädagogik sein, die Musikpädagogik an diese Aspekte zu erinnern, eine religionspädagogische Grundbildung für Musiklehrkräfte zu fordern und gleichzeitig Angebote zur fächerübergreifenden Kooperation zu machen. Die Offenheit hierfür und das entsprechende Bewußtsein, daß »Musikunterricht [...] eben mehr als nur Unterricht in Musik« ist,²⁴

24. So K.H. Ehrenforth im Themaheft »Religiöse Musik« der Zeitschrift *Musik und Bildung* (2/1993), das in mehreren Artikeln eine erfreuliche Sensibilität für die grundsätzliche »religiöse Dimension« der Musik (so H. Bäßler in seinem Editorial) als pädagogische Herausforderung erkennen läßt. Genaue Zitatquelle: K. H. Ehrenforth, *Musik ohne Religion? – Die fortschreitende Säkularisierung und das Vermittlungsproblem religiöser Musik im Musikunterricht*, in: *Musik und Bildung* 25 (1993), H. 2, 5-10, hier: 10.

scheint innerhalb der Musikpädagogik gerade in jüngster Zeit zugenommen zu haben. Grundlegend und weiterführend ist damit aber auch ein Aspekt angesprochen, der in die Richtung eines anthropologisch-kulturellen Musikbegriffs weist²⁵ und damit kritisches Ferment gegen einen eurozentrierten und spezialisierten autonomen Kunstmusikbegriff im Sinne des »l'art pour l'art« sein kann.

2.3 Kontrapunkt III: Zur Kritik der Musik(pädagogik) an der Religion(spädagogik). Der kritische Selbstunterscheidungs- bzw. Emanzipationsprozess der Musik von der Religion verlief im pädagogischen Bereich eher zurückhaltend und zögerlich. So lange Religion und Kirche noch eine dominierende gesellschaftliche Stellung einnahmen, bemühten sich Musikpädagogen mehr, die Nützlichkeit der Musik für religiöse Zwecke als ihre Eigenständigkeit als Kunst zu betonen. Dennoch läßt sich, wie wir gesehen haben, schon bei den Philanthropen eine schwerpunktmäßig pädagogisch motivierte Kritik an der Rationalitätsdominanz aufklärerischer Religion erkennen, der mit dem Konzept einer »Versinnlichung der Religion« durch Musik begegnet werden sollte. Mit Hans Georg Nägelis »Gesangbildungslehre« von 1810, die als Auftakt zur Entwicklung einer eigenständigen Musikpädagogik gelten kann, wird dann eine Kritik an der Dominanz des Chorals in der Schule nicht nur allgemein pädagogisch, sondern v.a. künstlerisch und genuin musikdidaktisch begründet:

»Auf keiner Stufe kann er [sc. der Choral] wahrhaft bildend seyn, weil da, wo Melodie nicht mit Rhythmus verbunden erscheint, das eigentliche Kunstband mangelt, und eben weil es mangelt, auch kein eigentlich cursorisches Weiterführen in der Melodik möglich ist, da eine auch nur enigemmaaßen künstliche Melodie, langsam taktlos fortschreitend, die Kunstanschauung verwirren müßte [...]«²⁶

25. Vgl. als wegweisend in diesem Sinn W. Suppan, *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik*, Mainz u.a. 1984.

26. H. G. Nägeli / M. T. Pfeiffer, *Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen ...* (Zürich 1810), ND Frankfurt/M. 1986, 229.

Damit zeigen sich m.E. mehrere Aspekte, die auch heute für eine Kritik der Musikpädagogik an der Religionspädagogik wichtig sein können.

1. Die Religion(spädagogik) wird an die Relativität ihrer eigenen Perspektive erinnert, der gegenüber die musikästhetische und musikdidaktische Sicht ihr Eigenrecht hat. Demzufolge werden etwaige Versuche totalisierender Vereinnahmung zu Recht als unangemessen zurückgewiesen. Dies korrespondiert mit der – immer wieder einzufordernden und anzuregenden – selbstkritischen theologischen Einsicht, daß angesichts des einzigen göttlichen Absolutums auch jegliche Form von Religion, Theologie und Religionspädagogik immer menschlich-relativ ist und – um ihrer »Sache« willen – nur mit selbstbewußter Bescheidenheit auftreten kann.

2. Von dieser akzeptierten Selbstbescheidung herkommend muß sich die Religionspädagogik von der Musikpädagogik fragen lassen, ob der Umgang mit Musik im Religionsunterricht zumindest den grundlegendsten musikpädagogischen Einsichten gerecht wird oder diese – aus einseitig-kurzichtigen Verzweckungsmotiven heraus – geradezu konterkariert. Hier wird sich die Religionspädagogik daran erinnern lassen müssen, daß einerseits Menschenbildung mehr ist als religiöse Bildung und daß andererseits die Beeinträchtigung einer in ihrem Eigenwert geachteten ästhetischen Bildung sich auch negativ auf die religiöse Bildung auswirken muß. In diesem Implikationszusammenhang wäre für eine musikpädagogische Grundbildung für Religionspädagogen im Gegenzug zur oben geforderten religionspädagogischen Grundbildung für Musikpädagogen zu plädieren.

3. Die Musik und ihre Stellung innerhalb der Religion bzw. der religiösen Bildung ist immer auch ein Indikator für die Beachtung der »Ganzheitlichkeit« des Menschen. Angesichts des philanthropischen Konzepts der »Versinnlichung der Religion« durch die Musik könnte man von einem *humanisierenden Einfluß* der Musik auf die Religion sprechen, der in der Zeit der Aufklärung deren kognitive Dominanz aufbrechen half; Ähnliches geschah durch die Wirkung der Kunsterziehungsbewegung auf die Religionspädagogik am Anfang des 20. Jahr-

hunderts.²⁷ In diesem Sinn könnte die musikpädagogische Perspektive immer wieder zum Korrektiv für eine zu einseitiger Rationalität neigenden Religionspädagogik werden, so wie umgekehrt – siehe oben – die Religionspädagogik die religiöse Dimension des Menschseins im dialogischen Ringen mit der Musikpädagogik (und anderen pädagogischen und didaktischen Disziplinen) um ein pädagogisches Verständnis von Humanität immer wieder kritisch-konstruktiv zur Sprache bringen wird.

Beiden Disziplinen, Musikpädagogik und Religionspädagogik, gemeinsam ist die Vermittlung zwischen der »Musik des Kindes« und normativen Vorstellungen über die Musik der (Erwachsenen-)Kultur bzw. zwischen der »Religion des Kindes« und normativen Vorstellungen über die Religion des Erwachsenen. Angesichts historisch häufig zu beobachtender Neigungen, das Kunstverständnis bzw. das Religionsverständnis der Erwachsenen zu sehr in den Vordergrund der pädagogischen Bemühungen zu stellen, bleibt m.E. eine wichtige Aufgabe gegenseitiger Kritik die Frage nach der »Kindgemäßheit« musikdidaktischen wie religionsdidaktischen Handelns. So wurde etwa die Feststellung »Kinder singen gerne«²⁸ und die Beobachtung spontan singender Kinder auf den Spielplätzen zum Ausgangspunkt für die Entwicklung der bekannten philanthropischen Kinder- und Schullieder und damit von *kindgemäßen* Formen von Religion und Musik – bei aller berechtigter Kritik, die man an den moralisierenden Inhalten vieler dieser Lieder üben kann. In auffallend ähnlicher Weise plädierte Gottfried Schröter in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts für die Kreierung »kindgemäßer« Lieder für den Religionsunterricht:

»Er [der Komponist, M.P.] möge a) musikalisch, b) kinderlieb und c) vor allem überzeugter Christ sein. *Und die Melodie?* Sie sei nicht zu mittelalterlich, ehrwürdig, wie es heute nicht wenige als »zeitgemäß« bezeichnete Weisen sind. Kinder der Grundschule sind schwer für sie zu entzünden. Der Komponist gehe vielmehr auf

27. Vgl. Pirner, a.a.O. (Anm. 2), 296ff. u. 338ff.

28. C.G. Salzmann, *Ueber die wirksamsten Mittel Kindern die Religion beizubringen*, Leipzig 1780, 96.

den Spielplatz und lausche den Melodien der Kinderlieder, dann ist er auf dem rechten Wege.«²⁹

3. *Thematische Improvisation: Ein hermeneutisches Modell zum Verhältnis von Musikerfahrung und religiöser Erfahrung.* In den vorigen Abschnitten habe ich zu zeigen versucht, welche Ansätze für ein fruchtbares, kritisch-konstruktives Verhältnis von Musikpädagogik und Religionspädagogik in der Geschichte der beiden Disziplinen zu finden sind. Im Kern ging und geht es dabei immer um die gegenseitige Respektierung der jeweiligen Eigenständigkeit und relativen Autonomie des anderen bei gleichzeitiger Beachtung der Bezogenheiten aufeinander, und zwar letztlich um des Humanums willen, um das – als Zielhorizont allen pädagogischen Bemühens – beide Disziplinen mit weiteren zusammen ringen. Wurden in der aufklärerischen Pädagogik Musik und Religion recht bedenkenlos für die Ziele humanistischer Bildung funktionalisiert, so wuchs im 19. und 20. Jahrhundert insgesamt gesehen das Bewußtsein für den *Eigenwert* der Kunst wie der Religion, so daß in beiden Bereichen von der Tendenz zu einer *dialektischen Pädagogik* gesprochen werden könnte. Als These formuliert: Musik und Religion entfalten im pädagogischen Bereich gerade dort am stärksten ihre bildenden, humanisierenden Kräfte, wo sie nicht vordergründig für bereits feststehende pädagogische Ziele funktionalisiert werden, sondern wo sie in ihrem Eigenwert erkannt werden, wo ihnen ein »Bildungsüberschuß« zugestanden wird, wo also das »Andere«, das »Widerständige«, das »Fremde« und »Herausfordernde« in ihnen und an ihnen gesucht und pädagogisch fruchtbar gemacht wird. Dazu können sich Musikpädagogik und Religionspädagogik gegenseitig helfen, weil sie die jeweiligen »blinden Flecken« in der anderen Perspektive ansatzweise aufklären können. In diesem Sinne ist mit Dietrich Zilleßen festzuhalten, daß es des interdisziplinären Gesprächs »als eines *inneren Konstitutivums* jeder Wissenschaftsdisziplin schlechthin« bedarf und daß Interdisziplinarität keine »Sum-

29. G. Schröter, *Müssen »Religionslieder« so unkindgemäß sein?*, in: *EvErz* 9 (1957), 333-336, hier: 336.

me« ist, sondern »Neues« entstehen lassen kann.³⁰ Dominanz- und Hierarchieprobleme sind damit insofern und dann relativiert, wenn auch die »Eigenwirkungen« des pädagogisch funktionalisierten Gegenstandes in seinem Gegen-Stand in dialektischer Weise berücksichtigt werden.

Da es im Verhältnis von Musikpädagogik und Religionspädagogik im Kern um das Verhältnis von Musikerfahrung und religiöser Erfahrung geht, habe ich andernorts eine nähere Bestimmung dieses Verhältnisses zur Diskussion gestellt,³¹ das den eben genannten Prämissen der Interdisziplinarität gerecht werden will und das ich im folgenden noch weiter differenzieren bzw. modifizieren möchte. Ausgangspunkt sind für mich die oben so bezeichneten »Verbindungen« und »Brücken« zwischen Musik und Religion, wie sie sich im Hinblick auf die Geschichte und auf unterschiedliche Kulturen – auch *Jugendkulturen* – (immer wieder) zeigen und die ich näherhin als »transzendente Aspekte« der Musikerfahrung fasse, d.h. Aspekte, die den Menschen anregen können, über sich selbst hinaus zu fragen nach einer anderen Dimension der Wirklichkeit bzw. nach einer ihm überlegenen Macht oder auch die den Menschen bestärken können im Glauben an eine solche Macht oder Wirklichkeit. Als solche Wesensaspekte der Musik lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – folgende nennen:

- Erfahrung der schöpferischen Kreativität und Freiheit im musikalischen Schaffen und deren Unverfügbarkeit bzw. »Geschenkcharakter«;
- Überwältigtwerden von der Schönheit (ästhetische Erfahrung im engeren Sinn) und/oder von der Gefühlsgewalt der Musik bei ihrem Genuß;
- Harmonie der Musik als Symbol einer harmonischen und heilen Welt;
- Bewußtseinsweiterung durch meditative oder ekstatische Musik bis hin zu einer mystischen Erfahrung;
- Gemeinschafts- und Einheitsgefühl im gemeinsamen Singen und Musizieren;
- Erfahrung der Musik als »ganz andere«, idealistische Eigenwelt, die aus der Realität »erhebt«;
- »Sich-verlieren« im zweckfreien Spiel der Musik;

30. Vgl. D. Zilleßen, *Pädagogik und Theologie: Grenzüberschreitungen*, in: ZPT 50 (1998), 29-41, hier: 31f.

31. Vgl. Pirner, a.a.O. (Anm. 2), 423ff.

- Erfahrung einer »ganz anderen« (»müsch«-künstlerisch-musikalischen) Seite der eigenen Persönlichkeit und damit Musik als Symbol für die »Ganzheitlichkeit« des Menschen;
- Erfahrung der Musik als identitätserschütternde und -stabilisierende Kraft.

Diese Aspekte einer *multifaktoriellen Transzendentalität* der Musikerfahrung lassen sich auf – je nach Musik, kulturellem Kontext und individuellen Rezeptionsweisen – in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen zum Tragen kommende Kombinationen von anthropologisch-physiologischen Wirkungen einerseits und kulturellen Einflüssen andererseits zurückführen. Bereits Friedrich von Hausegger³² hat die Zusammenhänge von musikalischen Elementen und Funktionen des menschlichen Körpers näher untersucht und zur Grundlage seiner Ausdrucksästhetik gemacht, so z.B. der Grundrhythmus der Musik im Verhältnis zum menschlichen Herzrhythmus. Ein beschleunigter, lauter, bis in die Körperempfindung hinein spürbarer Schlagzeug- oder Baßrhythmus wie z.B. im Techno, kann somit auf vorwiegend physiologischem Wege bis hin zu ekstatischen Erfahrungen führen. Der – hier relativ gering zu veranschlagende – kulturelle Faktor dürfte sich v.a. in der Bereitschaft zeigen, sich auf solche Musik einzulassen sowie in der Gewöhnung: So kann ein innerer Widerstand des Rezipienten / der Rezipientin solche Musik statt als Lustgewinn auch geradezu als Folter empfinden lassen, was eine ekstatische Erfahrung im positiven, bewußtseinserweiternden Sinne verhindern kann; und der Gewöhnungsfaktor läßt sich recht gut anhand von Rockkonzerten aus den 60er Jahren demonstrieren, wo Jugendliche durch eine Musik zu Ekstase und Aggression angeregt wurden, die heute von den meisten Rockmusikfans als »zahn« und »harmlos« empfunden wird. Es läßt sich vermuten, daß der kulturelle Faktor zum affektiven, v.a. aber zum kognitiven Bereich hin zunimmt. Um anspruchsvolle, eher kognitiv akzentuierte Kunstmusik ästhetisch so schätzen zu können, daß sich ein wirkliches Genußerlebnis einstellt – das dann eventuell ein transzendentes Fragen oder Ahnen anregen könnte, bedarf es in der Regel einer gewissen kulturell-ästhetischen Bildung. Daß auch solche Kunstmusik vorwiegend emotional rezipiert werden kann und dazu dementsprechend wenig musikalische »Bildung«

32. Vgl. F. v. Hausegger, *Musik als Ausdruck*, Wien 2. verm. Aufl. 1887.

nötig ist (wohl aber kulturell geprägte musikalische Vorerfahrungen), zeigt wiederum die Abhängigkeit der Musikerfahrung von der individuellen Verfaßtheit des Rezipienten bzw. der Rezipientin und legt einen multidimensionalen Musikbegriff nahe, der von vornherein offen ist für vielfältige und unterschiedliche Rezeptionsweisen.

Transzendente Erfahrungen, die sich aus der Musikerfahrung ergeben, können also eher physiologisch-körperlich oder eher emotional-affektiv oder eher rational-kognitiv geprägt sein. Ob die Musikerfahrung zu einer solchen (unbestimmt-offenen) transzendentalen Erfahrung wird oder ob sie gar »weiter« führt zu einer spezifisch religiösen Erfahrung, d.h. zu einer Erfahrung, die den Rezipienten einen Bezug zu einem (bestimmten) »Gott« oder einer bestimmten übersinnlich vorgestellten Wirklichkeit herstellen läßt, hängt weitgehend von kulturellen Einflüssen ab, daneben natürlich auch von der aktuellen Situation, den aktuellen Befindlichkeiten des Rezipienten etc. Dies verleiht der Musikerfahrung in ihrer Transzendentalität einen kontingenten Charakter, der bereits in ästhetisch orientierten Begriffen wie »künstlerische Inspiration« oder »überspringender Funke« mitschwingt; der kontingente Charakter der im engeren Sinn religiösen Erfahrung entspricht christlich-theologisch gesehen der Unverfügbarkeit des Heiligen Geistes und seines Wirkens. Hans-Martin Gutmann spricht in diesem Zusammenhang von dem »unverfügbaren, nicht herstellbaren Augenblick, in dem Gott das Symbol bzw. die ästhetische Erfahrung für *sein* Sprechen in Anspruch nimmt, sich so selbst als Subjekt erweist und zugleich den Menschen als Subjekt begründet und befreit«³³.

Das solchermäßen kontingente Entstehen einer religiösen Erfahrung aus einer Musikerfahrung läßt sich näherhin bestimmen als aus dem Oszillieren zwischen – immer auch schon kulturell vermitteltem – sinnlich-musikalischem Eindruck und kulturell vermittelter spezifisch religiöser Deutung hervorgehend, so daß eine *wechselseitige Erschließung* von beiden erfolgt, wobei die Gewichtungen unterschiedlich verteilt sein können und die Erschließung zeitlich versetzt erfolgen kann. So kann etwa eine religiöse Deutung der Musikerfahrung vom (beispiels-

33. H.-M. Gutmann, *Populärmusik als Gegenstand ästhetischer Praxis. Zu einem vernachlässigten Thema der Religionspädagogik*, in: *PTb* 83 (1994), 285-302, hier: 299.

weise christlich sozialisierten) Rezipienten bereits mitgebracht werden und ihn ein Musikstück durch dessen ästhetischen Genuß – im Sinne C. Palmers – als »Geschenk Gottes« erfahren lassen; oder die religiöse Deutung erfolgt simultan, z.B. durch den Text eines Liedes oder den explizit religiösen Kontext (Kirche, geistliches Konzert) eines Musikstücks; oder sie erfolgt erst nachträglich, so daß eine bereits in der Vergangenheit gemachte außergewöhnliche Musikerfahrung eine neue Beleuchtung erhält und dadurch eine religiöse Erfahrung – im Sinne einer »Erfahrung mit der Erfahrung« (Ebeling) – entsteht. Die kulturell vermittelte religiöse Deutung modifiziert und strukturiert in jedem Fall die sinnlich-musikalische Wahrnehmung in signifikanter Weise.

Besonders zu betonen ist hierbei, daß die Musikerfahrung nicht als eine minder zu bewertende »Durchgangserfahrung« zur eigentlich wichtigen religiösen Erfahrung betrachten werden sollte, sondern beide eher als ineinander liegende *Erfahrungsdimensionen* – im Sinne des oben angedeuteten multidimensionalen Musikbegriffs – angesehen werden können, die ihr jeweiliges eigenes Recht haben. Denn umgekehrt gilt auch: Die Musikerfahrung modifiziert ebenfalls die religiöse Deutung, »füllt« bzw. »verifiziert« sie gleichsam bzw. »versinnlicht« (vgl. Philanthropen!) auf einmalig-unvergleichliche Weise eine theologische Aussage, verstärkt sie durch ihre Analogiehaftigkeit oder bricht festgefahrene, einseitige Deutungsmuster auf.³⁴ Das prinzipielle Argument, die kulturell vermittelte religiöse Deutung werde von außen an die Musik herangebracht und sei von daher nicht legitim, greift deshalb nicht, weil Musik *niemals* ohne kulturellen Kontext und damit einhergehende Bedeutungs- bzw. Funktionszuschreibungen produziert oder rezipiert wird. Zu diskutieren ist allerdings, welche Musikverständnisse und kulturellen Kontexte unter welchen Kriterien als akzeptabel und weiterführend zu beurteilen sind. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, daß eine kulturell vermittelte religiöse Deutung der Musikerfahrung mit großer Wahrscheinlichkeit positive Rückwirkungen auf die ästhetische bzw. musikalische Bildung haben wird: Durch sie kann etwa ein Christ erst für die Schönheit der Musik *sensibilisiert* und möglicherweise *motiviert* werden,

34. Vgl. dazu u.a. K. König, *Religiöses Lernen mit absoluter Musik*, in: RPäB 30 (1992), 45-57.

sich – wie Schleiermacher und Palmer es taten – für das Eigenrecht und den Eigenwert musikalischer Kunst und gegen ihre hemmungslose – auch religiöse (!) – Funktionalisierung und Vermarktung einzusetzen. Insofern könnte die religiöse Erfahrung auch – in Inversion der oben vorgestellten Perspektive – gleichsam als »Durchgangserfahrung« zur musikalisch-ästhetischen Erfahrung beschrieben werden.

4. *Ausklang: Zur neuen Schwesterlichkeit von Musikpädagogik und Religionspädagogik.* Abschließend ist festzuhalten, daß die oben so bezeichnete Transzendentalität der Musik – also die Potenzen der Musikerfahrung, eine Ahnung oder Versinnbildlichung von einer höheren Macht oder einer anderen Dimension der Wirklichkeit zu vermitteln – durchaus *ambivalent* zu sehen ist. Sie hat in der Geschichte immer wieder dazu geführt und führt auch heute dazu, daß gerade die Musik in besonderem Maße für menschenfeindliche politische, ideologische und religiöse Zwecke – z.B. durch Kriegspropaganda oder Sekten – mißbraucht wird. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, im Rahmen pädagogischer Bildungsbemühungen um die Musik deren transzendentalen Aspekte bewußt und erfahrbar zu machen, um sowohl ihre humanisierenden Möglichkeiten erleben als auch sich kritisch mit ihren lebensbeeinträchtigenden Gefahren auseinandersetzen zu können. Darin liegt nach meiner Sicht eine wichtige gemeinsame Aufgabe von Musikpädagogik und Religionspädagogik, zu deren Bewältigung beide in oben näher ausgeführter, kritisch-konstruktiver Weise voneinander lernen und profitieren können. Spätestens wenn diese gemeinsame Aufgabe erkannt ist, wird deutlich, daß *von seinen spezifischen, unverzichtbaren Zielen und Inhalten her* der Musikunterricht immer auch ein Stück religiöser Bildung vermittelt, zumindest solange er nicht so naiv ist zu meinen, er könne die transzendentalen Aspekte der Musik – und damit ihre vielfältigen Beziehungen zur Religion, ihre politische und ideologische Funktionalisierbarkeit – außen vor lassen und sich auf rein »musikimmanente« Aspekte beschränken. Der Religionsunterricht vermittelt *von seinen spezifischen, unverzichtbaren Zielen und Inhalten her* immer auch ein Stück musikalisch-ästhetischer Bildung, zumindest solange er nicht so naiv ist zu meinen, er könne sich in musikalischer Hinsicht auf die bedenken- und gedankenlose religionsdidaktische Funktionalisierung von religiösem Liedgut beschränken.