

Manfred L. Pirner

Die Transzendentalität der Musik als pädagogische Aufgabe Überlegungen zum interdisziplinären Diskurs mit der Musikpädagogik

„Entfremdete Brüder“ nannte der Musikpädagoge Karl Heinrich Ehrenforth die beiden Disziplinen Musikpädagogik und Religionspädagogik in seinem Beitrag zum Themaheft Musik des Evangelischen Erziehers im Jahr 1980.¹ Die Kontakte zwischen ihnen seien auffallend rar geblieben – so urteilte er – und „auf der Ebene der wissenschaftlichen Fachdidaktik kaum je nennenswert verwirklicht worden“.² Diese Einschätzung muß auch heute noch aufrecht erhalten werden, was um so mehr verwundert, als einerseits in den achtziger und neunziger Jahren eine beachtliche Vertiefung der religionspädagogischen Reflexion von Lied und Musik zu konstatieren ist, und andererseits in jüngster Zeit das Interesse an religiösen Aspekten der Musik im musikpädagogischen Bereich neu geweckt worden zu sein scheint. Die Gründe für die auffallende Abstinenz bezüglich des interdisziplinären Gesprächs liegen neben der allgemeinen Entchristlichung unserer Kultur v. a. in historischen Belastungen aus der Zeit, als der Musikunterricht noch von kirchlichen und religionspädagogischen Vorgaben und Zielen dominiert wurde.³ Der bei manchen Musikpädagogen feststellbare Argwohn gegenüber jeglichen möglichen Vereinnahmungsversuchen von dieser Seite ist angesichts der historischen Erfahrungen verständlich. Mit der historischen Entwicklung des Verhältnisses der beiden Schulfächer Musik und Religion sowie ihrer wissenschaftlichen Pendanten habe ich mich an anderer

¹ K. H. Ehrenforth, Schulische Musikerziehung heute. Versuch einer Situationsanalyse, in: EvErz 32 (1980), 357–369.

² Ebd., 357. Ehrenforth selbst hat demgegenüber als einer der wenigen wissenschaftlichen Musikpädagogen den Dialog mit Theologie und Religionspädagogik auf der literarischen Ebene mehrfach gesucht. So u. a. in dem von ihm herausgegebenen Sammelband Humanität – Musik – Erziehung (Mainz u. a. 1981) sowie in einem unten näher beschriebenen Aufsatz zur Zeitschrift „Musik und Bildung“ von 1993.

³ Vgl. etwa die Einschätzung von Hans Bäßler in seinem Editorial zum Themaheft „Religiöse Musik“ der Zeitschrift Musik und Bildung: „Zu sehr noch scheint der Mißbrauch des Musikunterrichts, neben dem Thron auch dem Altar zu Diensten zu sein, allen in den Knochen zu stecken. Und die fortschreitende Erosion der Kirche ist sicher mit ein Grund dafür, daß man den Verzicht auf diese [religiösen] Inhalte nicht sonderlich gespürt hat.“ In: MuBi 25 (1993), H. 2, 1.

Stelle ausführlicher beschäftigt.⁴ Hier geht es mir darum, die gegenwärtigen m. E. teilweise konvergenten Tendenzen in beiden Disziplinen kurz zu skizzieren, um im Anschluß daran eine Perspektive für gemeinsame Themen- und Aufgabenfelder zu gewinnen, welche zugleich die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer verstärkten interdisziplinären Zusammenarbeit begründet.

1. Von Barock bis Rock – Die „religiöse Dimension“ der Musik in religionspädagogischer Sicht

Die meisten neueren Versuche einer religionspädagogischen Reflexion der Musik haben eines gemeinsam: Sie betonen den Eigenwert der Musik und sprechen sich gegen ihre vordergründige Instrumentalisierung aus. So schlägt etwa Johannes Lähnemann vor, den Eigenwert der Musik – konkret z. B. des jeweiligen Musikstücks oder Lieds – und die religionsdidaktische Verzweckung modellhaft als zwei Brennpunkte einer Ellipse zu verstehen, die beide gleichermaßen ernstgenommen werden und in ihrer Gewichtigkeit immer wieder neu austariert werden müssen.⁵ Theodor Eggers formuliert entsprechend die Forderung nach einem „dialektischen“ Umgang mit (musikalischer) Kunst im Religionsunterricht, bei dem die „unbedingte Freiheit und ‚Widerständigkeit‘ der Partner“ zum didaktischen Prinzip gemacht werden müsse.⁶ Und in ähnlicher Weise fordert Bernward Hoffmann, Musik als ein Medium zu sehen, das „wesentlich als solches auch Botschaft ist und so verstanden werden muß“.⁷

Die Forderung nach einem Ernstnehmen des Eigenwerts der Musik bzw. der unterschiedlichen ‚Musiken‘ impliziert notwendigerweise die Frage nach der Art dieses Eigenwerts, nach ihrem *Wesen*. Konsequenterweise spielt die Bezugnahme auf musikwissenschaftliche, philosophisch-phänomenologische, psychologische und soziologische sowie nicht zuletzt auch theologische Konzepte, Interpretationen und Forschungsergebnisse eine beachtliche Rolle in den einschlägigen Veröffentlichungen. Deutlich wahrnehmbar ist dabei das Bemühen, Hinweise auf eine wie auch immer des näheren bestimmte „religiöse Dimension“ der Musik aufzuspüren; denn erst wenn eine solche religiöse Dimension als dem *Wesen* der Musik inhärent betrachtet werden kann – so kann man die allgemeine Grundüberzeugung

⁴ Vgl. M. L. Pirner, Musik und Religion. Historisch-systematische Studien in religions- und musikpädagogischer Perspektive, (Diss. Bamberg 1996) in Vorbereitung (erscheint voraussichtlich im Sommer 1998).

⁵ Vgl. J. Lähnemann, Musik und Lied im Religionsunterricht, in: G. Adam / R. Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen 1993, 299–326, hier: 305.

⁶ T. Eggers, Auch vor unserem Tod ein Leben. Songs und Chansons für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe, Stuttgart u. a. 1983, 17.

⁷ B. Hoffmann, Medium „Populäre Musik“ – Ausverkauf oder Erneuerung der Botschaft?, in: KatBl 108 (1983), 622–631, hier 623.

wiedergeben –, läßt sich die Verwendung der Musik im religiösen bzw. religionspädagogischen Kontext als „wesensgemäß“ rechtfertigen und dem Vorwurf ihrer wesensfremden Instrumentalisierung entgegnetreten. Unter anderem Blickwinkel geht es damit um die nähere Bestimmung jener Eigenschaft(en) der Musik, die sie ethnologisch wie historisch betrachtet überall auf der Welt und immer wieder im Lauf der Geschichte in den Verwendungszusammenhang mit der Religion brachte sowie um den Nachweis, daß auch ein modernes, autonomes Kunstverständnis keine Ausklammerung dieser Dimension der Musik nach sich ziehen muß. Noch anders formuliert geht es um die Frage, wie die Ähnlichkeit zwischen Musikerfahrung und religiöser Erfahrung beschrieben werden kann, ohne die Musikerfahrung dabei von vornherein religiös zu vereinnahmen.

Grob gesehen lassen sich die religionspädagogischen Versuche hierzu in zwei Typen einteilen, einen mehr *ästhetisch-phänomenologisch* orientierten, der das Phänomen der Musik ‚an sich‘ entweder philosophisch-deutend oder psychologisch-deutend zu bestimmen unternimmt, und einen mehr *soziologisch-sozialpsychologisch* orientierten, der von der Bedeutung der Musik in unserer heutigen Gesellschaft, konkreter: für heutige Kinder und Jugendliche, ausgeht. Die inzwischen mehrfach rezipierte grundlegende Arbeit von Frieder Harz aus dem Jahr 1982^{7b} ist ein Beispiel für den ersten Typus: Neben anderen Argumentationssträngen in dem ungemein dichten Werk wird von einem primär tiefenpsychologischen Ansatz aus die Entstehung und Entwicklung des musikalischen Symbols in der fröhdidaktischen Phase des Menschseins aufgespürt und nachgezeichnet. Ton und Musik symbolisieren nach dieser Sicht das „Umgreifende“ (regressiver Aspekt) und das „Ausgreifende“ (progressiver Aspekt), wie sie etwa in der Stimme der Mutter oder im eigenen anfänglichen Lallen und späteren Singen des Kindes hörbar werden. Damit rückt das musikalische Symbol in unmittelbare Nähe zu den tiefenpsychologisch verstandenen Grundlagen christlich verstandener Religiosität, gewinnt von daher seine „religiöse Dimension“: Es verweist auf die Erfahrung eines Geborgenheit und Liebe gewährenden und gleichzeitig fordernden und hinterfragenden Gottes. Eher philosophisch argumentieren Clemens Schwark,⁸ Hans-Günter Heimbrock⁹ und Klaus König¹⁰ in ihren jeweiligen Beiträgen zum Thema. Die Musik wird als Auslöser von „Erschließungserfahrungen“ (Schwark), als „präsentatives Symbol“ (Heimbrock) oder

^{7b} F. Harz, Musik, Kind, Glaube. Zum Umgang mit Musik in der religiösen Erziehung, Stuttgart 1982.

⁸ C. Schwark, Die Sprachtheologie I. T. Ramseys und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik. „Disclosure-Erfahrungen“ im religiösen Lernprozeß, (Diss.) Aachen 1988.

⁹ H.-G. Heimbrock, Didaktik des klangvollen Ohres. Über die Bedeutung von Musik für religiöse Lernprozesse, in: EvErz 43 (1991), 459–471, hier: 470.

¹⁰ Vgl. K. König, Religiöses Lernen mit absoluter Musik, in: RpB 30 (1992), 45–57; ders., Hindurch-Hören. Absolute Musik im Religionsunterricht, in: Informationen für Religionslehrer in Limburg o. Jg. (1990), H. 2–3, 20–23.

als Ausdruck einer im Unterschied zur Sprache sie auszeichnenden „Unbestimmtheit“ (König) gesehen und gewinnt von daher jeweils ihre Nähe zur religiösen Erfahrung oder zum religiösen Lernen.

Im zweiten, eher soziologisch orientierten Typ religionspädagogischer Reflexion der Musik wird meist von der Bedeutung der Rock- und Popmusik im Leben heutiger Kinder und Jugendlicher ausgegangen und von daher die religiöse oder pseudoreligiöse Dimension solcher Musik herausgearbeitet. Den Hintergrund bildet die These, daß sich in den Musikerlebnissen der Jugendlichen – so Peter Biehl in seiner *Symboldidaktik* – Momente finden, „die ursprünglicher religiöser Erfahrung verwandt sind“.¹¹ Alfons Elbers sieht solche in seinem 1984 erschienenen Beitrag in der „daseinserschließenden“ Kraft der Rockmusik, Emotionen direkt nachfühlen zu lassen, „Grenzsituationen des Lebens im emotionalen Wurzelbereich erfahrbar zu machen“, aber auch – kognitiv und motorisch – zu einer gesellschaftskritischen Haltung anzuregen und die Autonomie des Körpers als eigenen Erfahrungsbereich wahrzunehmen.¹² Der Österreicher Michael Jung akzentuiert die emanzipatorischen Aspekte der Rockmusik, in deren Blues-Fundierung sich v. a. Leid- und Unterdrückungserfahrungen heutiger Jugendlicher ausdrückten, welche durch musikalische, oft herkömmliche Konventionen experimentell transzendierende Formen aufgearbeitet würden.¹³ In einer ähnlich soziologisch-sozialpsychologisch ausgerichteten Perspektive sieht Ilse Kögler die religiösen Potenzen und faktischen religiösen Bezüge der Rockmusik v. a. im Kontext der mit ihr verbundenen Jugendkulturen, deren existentielles Fragen, Suchen und Erleben sie zum Ausdruck bringt.¹⁴

Deutlich wahrnehmbar ist bei beiden skizzierten Typen religionspädagogischer Reflexion der Musik die Spannung zwischen dem Eigenwert der Musik und ihrer religiösen, quasireligiösen oder religionsähnlichen Dimension.

¹¹ P. Biehl, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neunkirchen-Vluyn 1989, 165.

¹² A. Elbers, *Rockmusik und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht. Eine anthropologische Grundlagentheorie religiöser Sozialisationsmöglichkeiten* (= *Elementa Theologiae* 2), Frankfurt/M. u. a. 1984, 54ff.

¹³ Vgl. M. Jung, *Religion und Erfahrung – Rock und Popmusik*, in: *Schulfach Religion* 4 (1985), 209–231; *ders.*, *Hintergründe der musikalischen Jugendkultur und deren Bedeutung für den Religionsunterricht*, in: *Schulfach Religion* 6 (1987), 63–95.

¹⁴ Vgl. I. Kögler, *Die Sehnsucht nach mehr. Rockmusik, Jugend und Religion. Informationen und Deutungen*, Graz u. a. 1994. Die Literatur zum Thema Populärmusik und Religion bzw. religiöses Lernen wird immer vielfältiger und damit auch unüberschaubarer. Verwiesen sei an dieser Stelle lediglich noch auf die zahlreichen Veröffentlichungen von Peter Bubmann, auf das Themaheft „Musik und Religion“ des *EvErz* 46 (1994), H. 2, sowie auf die neu erscheinenden, zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Aufsatzes jedoch noch nicht im Buchhandel erhältlichen Dissertationen von Hubert Tremel, Bernd Schwarze und Gotthard Fermor.

2. Multikulturalität, Religionslosigkeit, Rechtsradikalismus und New Age – Neue Impulse für die Beschäftigung mit der „religiösen Dimension“ der Musik in der Musikpädagogik

Mehrere Anzeichen deuten in jüngster Zeit auf ein erneuertes Interesse der Musikpädagogik an religiösen Aspekten hin. Bezugswissenschaftlich aufschlußreich ist z.B. die in einer musikpädagogischen Reihe erschienene „Anthropologie der Musik“ von Wolfgang Suppan, in der neben Politik, Arbeit, Recht, Medizin und Freizeit auch der religiöse Kult als Bezugsfeld der Musik behandelt wird.¹⁵ Ebenso signifikant ist der von der im deutschsprachigen Raum führenden Musikpsychologin, Helga de LaMotte-Haber, 1995 herausgegebene Sammelband mit dem Titel „Musik und Religion“, in dem die Verbindung der beiden Größen von verschiedenen Aspekten her beleuchtet wird.

Im eigentlichen musikpädagogischen Bereich sollen exemplarisch drei Veröffentlichungen angeführt werden. In dem Themaheft „Religiöse Musik“ der Zeitschrift *Musik und Bildung* (Heft 2/1993) geht es nicht nur um traditionelle Kirchenmusik und religiös motivierte Kunstmusik, sondern es klingt ein neues Bewußtsein für die Notwendigkeit einer viel grundsätzlicheren Berücksichtigung religiöser Aspekte der Musik an. Als bedauerliches Defizit konstatiert Hans Bäßler in seinem Editorial: „Die *religiöse Dimension* der Musik geriet und gerät in zunehmendem Maße unmerklich weiter in den Hintergrund“.¹⁶ Er benennt zwei Entwicklungen, die den Musikunterricht zum neuen Ernstnehmen dieser religiösen Dimension herausfordern. Zum einen spricht er von der großen Zahl ausländischer Kinder, die mit ihrer eigenen Kultur, Musik und Religion nach Deutschland kommen und deren Kultur meist „eine unverkrampfte Beziehung zur Religion bewahrt“ habe. Wenn man den Unterricht gerade in multikulturellen Klassen und Kursen wirklich ernst nehmen wolle, dann müsse auch die religiöse Dimension dieser Musik offengelegt werden, wolle man der Wahrheit ihren Raum auch im Musikunterricht belassen. Zum anderen weist Bäßler auf spirituelle Bewegungen wie „New Age“ hin, denen die „Sehnsucht nach einer nicht genau auszumachenden Ganzheit“ innewohne, zu deren Erreichung sie gerade auch auf musikalische Mittel zurückgreifen. Für den Musikunterricht stelle sich angesichts dessen die Frage, ob er die religiöse Musik „auf das Phänomen von geschichtlich Gewordenem reduziere“ oder „die der Musik innewohnende ‚Sehnsucht nach dem ganz Anderen‘ (Horkheimer)“ offenlege. Bäßler fährt fort: „Wenn er sich für den letzteren Weg entscheidet, dann bekommt die Behandlung religiöser Musik eine neue Tiefendimension, die sie transparent macht und in den Dialog mit anderer Musik in den Religionen hineinstellt ...“ Bäßler bezeichnet das vorliegende Themaheft als Beginn eines solchen Dialogs.

¹⁵ W. Suppan, *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik* (= Musikpädagogik – Forschung und Lehre 10), Mainz u. a. 1984.

¹⁶ H. Bäßler, Editorial, in: *MuBi* 25 (1993), H. 2, 1.

Entsprechend finden sich in dem Heft u. a. drei kritische Stellungnahmen zu dem stark von New Age-Spiritualität beeinflussten Buch des Jazz-Kritikers Joachim-Ernst Berendt, „Das Dritte Ohr“¹⁷ sowie ein erhellender Bericht über die Defizite bezüglich der geistlichen Musik im Musikunterricht der DDR-Schulen.¹⁸ Für Religionspädagogen besonders interessant ist ein zeit-analytischer Beitrag von Karl Heinrich Ehrenforth, in dem der Autor unter den heutigen Schülerinnen und Schülern eine „fundamentale biblisch-religiöse Wissenskrise“ diagnostiziert, die höchst problematisch sei für einen Musikunterricht, der religiös-christliche Musik unterrichten wolle und müsse.¹⁹ Dabei sei jedoch nicht nur genuin religiöse Musik davon betroffen, sondern auch das Verstehen der in säkulare Symbolik eingewanderten religiösen Symbolik. Als „Reaktion der Musikpädagogik auf den Prozeß der religiösen Entfremdung“ betont Ehrenforth das *musikpädagogische Interesse an der Erhaltung des christlichen Religionsunterrichts*, fordert aber ebenso eine religiöse Grundbildung für die Musiklehrkräfte. Man könne nicht so tun, als gebe es nur die („autonome“) Musik und der (biblische bzw. religiöse) Text sei ein wertneutrales linguales Beiwerk ohne Anspruch, und abgesehen davon bleibe auch in der autonomen Konzertmusik der religiöse Untergrund spürbar.²⁰ Der Autor schließt seinen Beitrag mit dem programmatischen Satz: „Der Musikunterricht ist eben mehr als nur Unterricht in Musik.“²¹

Diese Auffassung vertritt offensichtlich auch Volker Schütz, der von einer anderen Perspektive her auf die Bedeutung des Zusammenhangs von Musik und Religion für die heutige Musikpädagogik aufmerksam macht. Angesichts der in jüngster Zeit durch die Schlagzeilen gegangenen rechtsradikalen Rockmusik möchte er seinen Aufsatz in der Zeitschrift „Musik und Unterricht“ jenen „durchschnittlichen Jugendlichen“ widmen, die „Rockmusik als Mittel zur Be- und Verarbeitung ihrer existentiellen Probleme nutzen“ und „ästhetisches Handeln noch nicht zugunsten direkter zerstörerischer Aktion dispensiert“ haben.²² Diese Bearbeitung von existentiellen Problemen bzw. näherhin die „Selbstsuche“ einer Jugend, „die sich eben nicht mit dem radikal profanen Charakter der modernen Welt zufriedengibt“, faßt Schütz in Anlehnung an den Religionssoziologen Georg Schmid als *jugendliche Religiosität*.²³ Als spezifischen Beitrag der Rockmusik zu einer

¹⁷ J.-E. Berendt, *Das dritte Ohr*, Reinbek 1985.

¹⁸ A. Flämig, *Geistliche Musik in der sozialistischen Schule? Annäherungen an einen Gegensatz*, in: MuBi 25 (1993), H. 2, 26-28.

¹⁹ Vgl. K.-H. Ehrenforth, *Musik ohne Religion? – Die fortschreitende Säkularisierung und das Vermittlungsproblem religiöser Musik im Musikunterricht*, in: MuBi 25 (1993), H. 2, 5-10, hier: 6.

²⁰ Vgl. ebd., 8.

²¹ Ebd., 10.

²² V. Schütz, *Auf der Suche nach dem inneren Geheimnis. Rockmusik als Symbol jugendlicher Religiosität*, in: MuU 4 (1993), H. 21, 15-21.

²³ Ebd., 16.

solchen religiösen Selbstsuche bzw. Selbstverwirklichung Jugendlicher verweist Schütz neben den Songtexten, in denen seit dem Beginn der Rockmusik religiöse Themen einen breiten Platz einnehmen, auf mehrere musikalische Stilmittel, an denen er die „spirituelle, kultische und religiöse Seite“ des Rock festmachen will. Er nennt den Hall als „Attribut des Sakralen, des Weihevollen, der Macht“, das Call-and-Response-Prinzip (d. h. der Solostimme antwortet ein Chor), die Trommel als „Symbol von Macht und Magie“ sowie Lautstärke und Lärm als „Mittler der Katharsis“.²⁴ Auch in den nach seiner Sicht befreienden und aggressionsabbauenden Wirkungen des Rocktanzes sind für Schütz „wichtige Momente jugendlicher Religiosität aufgehoben“.²⁵ Für die Behandlung des Zusammenhangs zwischen Rockmusik und persönlicher Religiosität im Musikunterricht fordert der Autor viel Sensibilität, ohne näher zu beschreiben, wie er sich eine solche Behandlung vorstellt.

In das Bild eines erneuerten Interesses der Musikpädagogik an der Religion paßt auch ein von Wolfgang Roscher herausgegebener Sammelband mit dem Titel „Kunst und Religion. Weltmusik und Weltreligionen“, der die Ergebnisse eines Symposions zu diesem Thema dokumentiert.²⁶ Die fast ausschließlich theoretischen Beiträge beschäftigen sich mit so grundlegenden Fragen wie der „mystischen Herkunft künstlerischer Inspiration“ oder dem „Suchen und Finden von Sinn im Erfahren und Darstellen“. Das hier deutlich werdende Interesse an religiösen Aspekten beruht grundsätzlicher auf der konzeptionellen Basis der von Roscher begründeten „Polyästhetischen Erziehung“ bzw. „Integrativen Musikpädagogik“.²⁷ In der hier gebotenen Kürze läßt sie sich als Wiederaufnahme von Elementen des Konzepts der „Musischen Erziehung“ beschreiben, indem sie die unterschiedlichen künstlerischen Bereiche miteinander sowie mit anderen kulturellen Sphären in Beziehung setzt, dabei allerdings die Modernitäts- und Reflexionsfeindlichkeit sowie die ideologische Verbrämung des musischen Konzepts zu vermeiden sucht. Es geht in der Polyästhetischen Erziehung, wie der Name schon sagt, um eine Wahrnehmungserziehung, die alle Sinnesbereiche einbezieht und gleichzeitig deutliche emanzipatorische Ziele im Kontext einer kritisch-konstruktiven Aufarbeitung der historischen wie aktuellen Verflechtungen von Kunst, Politik, Gesellschaft, Religion usw. verfolgt. Diese anspruchsvolle Gesamtaufgabenstellung erfordert die konzeptionell grundlegende interdisziplinäre Zusammenarbeit unterschiedlicher Künste und Wissenschaften: Auch der Diskurs mit der Theologie wird in manchen der

²⁴ Ebd., 18.

²⁵ Ebd., 20.

²⁶ W. Roscher (Hg.), Kunst und Religion. Weltmusik und Weltreligionen. Klänge und Texte, Kulte und Kulturen (= Polyästhetische Jahrbuch 3), München u. a. 1995.

²⁷ Vgl. W. Roscher, Zur Konzeption Polyästhetischer Erziehung, in: ders. (Hg.), Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen, Köln 1976, 8–28; ders., Bildungstheoretische Perspektiven Integrativer Musikpädagogik, in: ders. (Hg.), Integrative Musikpädagogik. Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung (2 Bde.), Bd. 1, 11–22.

für die Konzeption typischen, psychodramaartigen „Musiktheater“- bzw. „Klangszenenimprovisations“-Projekten gesucht.²⁸ Und in den – bislang noch recht unterentwickelten – Versuchen einer didaktischen Konkretion der Polyästhetischen Erziehung für den Musikunterricht finden sich Themen, die genauso auch im Religionsunterricht vorkommen könnten, so etwa „Das Gottesbild in der Kunst in Rezeption und Produktion“²⁹ und „Psalmen – Erfahren und Darstellen im Unterricht“.³⁰

Die Beispiele neuerer Veröffentlichungen haben, so meine ich, deutlich gemacht, daß die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit den vielfältigen Beziehungen von Musik und Religion von einigen Vertretern der Musikpädagogik neu gesehen wird. Die zunehmende Multikulturalität unserer Gesellschaft und Weltgemeinschaft wird dabei ebenso als Grund für die erneuerte Aktualität des Themas erkannt wie die unkontrollierten Spiritualisierungs- und Ideologisierungstendenzen in manchen Musikbereichen, denen eine abnehmende Kompetenz hinsichtlich eines kritisch-konstruktiven Umgangs mit Religion und einer fundierten Bewertung religiöser Phänomene auf der Seite der Rezipienten korrespondiert. Der Ruf nach religiöser Bildung ist in manchen musikpädagogischen Beiträgen explizit laut geworden, die Zusammenarbeit zwischen Musikpädagogik und Religionspädagogik scheint vor diesem Hintergrund das Gebot der Stunde.

3. Die Transzendentalität der Musik als gemeinsame Aufgabe von Religionspädagogik und Musikpädagogik

Wie kann das gemeinsame Feld bzw. die gemeinsame Aufgabe von Musik- und Religionspädagogik genauer beschrieben werden? Als Konvergenzbe- reich lassen sich m.E. jene Wesenszüge oder Wirkungen der Musik abstecken, die der Musikerfahrung einen transzendentalen Charakter geben können, d.h. die den Menschen anregen können, über sich selbst hinaus zu fragen oder sich zu sehnen nach einem ihn umgreifenden, tra- genden Sinngrund, nach einer ihm überlegenen Macht bzw. sich so zu ver- halten, als ob es einen solchen Sinngrund oder eine solche Macht gäbe. Der Begriff ‚Musikerfahrung‘ ist hier in einem weiten Sinn gemeint, also nicht auf die ‚ästhetische Erfahrung‘ im engeren Sinne eingeschränkt, sondern alle Erfahrungen einbeziehend, die an und durch Musik gemacht werden

²⁸ Vgl. *W. Roscher* (Hg.), Daniel. Dokumentation einer Musiktheaterproduktion des „Ludus Danielis“ an der Hochschule „Mozarteum“ Salzburg (= Schriften der Hoch- schule „Mozarteum“ 3), München u. a. 1991. Darin findet sich u. a. ein Beitrag des katholischen Theologen *F. V. Reiterer* zur Thematik des biblischen Danielbuches (65-81).

²⁹ Von *Michaela Schwarzbauer*, in: *W. Mastnak / M. Schwarzbauer*, Klingende Welten – Verbindende Sinne. Theorie und Praxis der 6 Lehr- und Lernbereiche Integrativer Musikpädagogik, Presov (Slowakische Republik) 1994, 159-190.

³⁰ Von *Wolfgang Mastnak*, in: *W. Mastnak / M. Schwarzbauer*, Klingende Welten, a.a.O., 191-243.

können, etwa in der Breite und Vielfalt, wie der Musikpädagoge Hermann J. Kaiser die Wendung „musikalische Erfahrung“ zu fassen versucht hat.³¹ Nur ein solch weiter Ansatz wird m. E. auch den oftmals körper- und emotionsbetonten sowie in einem symbolisch-kulturellen Kontext verankerten Musikerfahrungen von Kindern prinzipiell sowie von Jugendlichen im Pop- und Rockbereich speziell gerecht. Darüber hinaus erscheint es mir sachlich angemessener, von „transzendentalen“ Aspekten oder einer „transzendentalen“ Dimension von Musik zu sprechen als von einer religiösen, da damit die Richtung der angesprochenen besonderen Musikerfahrung zu einseitig und vereinnahmend festgelegt und die heuristische Perspektive auf explizit Religiöses verengt werden kann. Zugleich dürfte auf der Basisthese einer Transzendentalität der Musik ein offener Dialog mit der Musikpädagogik eher möglich sein als aufgrund der Behauptung ihrer religiösen Dimension.

Die Akzentuierung von bestimmten solchen transzendentalen Wesenseigenschaften der Musik ändert sich mit dem Lauf der Geschichte und mit dem jeweiligen geistesgeschichtlichen und soziokulturellen Kontext der Musikerfahrung. So war etwa die Erfahrung der schöpferischen Kreativität und Freiheit im musikalischen Schaffen und deren Unverfügbarkeit qua ‚Geschenkcharakter‘ v. a. in der Frühromantik besonders virtulent; das Überwältigtwerden von der Schönheit und / oder Gefühlsgewalt eines Musikstücks war typisch für die Spätromantik; die Erfahrung der Harmonie der Musik als Symbol einer harmonischen und heilen Weltordnung spielte in der Barockmusik eine wichtige Rolle; die bewußtseinserweiternde Kraft der Musik durch ihre ekstatischen Wirkungen wird in der gegenwärtigen Rockmusik immer wieder gesucht; das Gemeinschafts- und Einheitsgefühl im gemeinsamen Singen und Musizieren prägte v. a. die Zeit der Jugendbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts sowie das aus ihr hervorgegangene Konzept der „Musischen Bildung“; die Erfahrung der Musik als eine „ganz andere“, idealistische Eigenwelt, die aus der Realität „erhebt“ ist ein wichtiger Bezugspunkt der formalästhetischen Musikauffassung; die Erfahrung einer „ganz anderen“, „musisch“-künstlerischen Seite der eigenen Persönlichkeit und damit der Musik als Symbol für die „Ganzheitlichkeit“ des Menschen prägte die Romantik ebenso wie die Jugendbewegung und die „Musische Bildung“. Diese ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgelistete Reihe von transzendentalen Wesenszügen der Musik umschreibt grundsätzliche Potenzen, die je nach dem vorherrschenden Musikverständnis und den hervorgebrachten Ausformungen musikalischer Kunst variieren, aber es insgesamt betrachtet nahelegen, von einer *multifaktoriellen Transzendentalität der Musik* zu sprechen. In dieser multifaktoriellen Transzendentalität der Musik liegt ihre

³¹ Vgl. H. J. Kaiser, *Musikalische Erfahrung. Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie*, in: W. D. Lugert / V. Schütz (Hg.), *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch*, Stuttgart 1991, 54–77; ders. (Hg.), *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (= Musikpädagogische Forschung 13)*, Essen 1992.

Nähe zur Religion begründet, andererseits auch ihre Nähe zu Ideologien unterschiedlichster Art. Die durch die Geschichte der Musik sowie in der *Geschichte der Musikpädagogik* und *Religionspädagogik* immer wieder zu beobachtende und oftmals auch beklagte Instrumentalisierung der Musik, aber auch ihr heutiger Mißbrauch in religiöser, ideologischer und politischer Manipulation lassen sich von daher verständlich(er) machen und verlangen nach einer kompetenten pädagogischen Bearbeitung dieser Wesenszüge der Musik.

In Anlehnung an die „kritische Symboldidaktik“ Peter Biehls sowie an die bereits vorhandenen vorgestellten Ansätze in Religions- und Musikpädagogik wäre eine solche Bearbeitung m. E. umzusetzen in den zu verschränkenden Aspekten von *Aufnahme*, *Angebot* und *Aufklärung*.

Es gilt zunächst, die in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen vorkommenden religiösen oder transzendentalen Dimensionen der Musik bzw. **des Umgangs und der Erfahrung mit ihr** aufzunehmen und in ihren lebensförderlichen wie lebensfeindlichen Aspekten zu erschließen. Hier wird positiv v. a. an die oftmals erstaunliche Kompetenz der Heranwachsenden im Umgang mit den transzendentalen Aspekten von Musik sowie an deren Sensibilität für die Wirkmöglichkeiten von Musik angeknüpft werden können. Es wird also auf *bereits wahrgenommene und erlebte Partizipation* zurückgegriffen.

Unter einem zweiten Aspekt wird die Wahrnehmung der transzendentalen Dimensionen von Musik bzw. der Verbindung von Musik und Religion *angebotsweise* erfahrungsbezogen zu ermöglichen oder anzubahnen sein. Hier wären Erfahrungen mit dem eigenen Musikmachen ebenso denkbar **wie mit dem Hören und kreativen Verarbeiten** musikalischer Tradition. Hierher gehören auch gängige Formen der Verwendung von Musik und Lied im RU. Im Vordergrund steht dabei die *ermöglichte Partizipation*.

Unter dem dritten Aspekt der *Aufklärung* wäre, wie oben bereits angedeutet, kritisch nach den lebensfeindlichen Dimensionen der transzendentalen Aspekte von Musik und deren politischer, gesellschaftlicher und religiöser Instrumentalisierung zu fragen, wobei solche Anfragen am besten auf dem Wege entdeckenden Lernens erarbeitet werden sollten, um das didaktische Muster einer ‚Kritik von oben‘ zu vermeiden. Die entscheidenden Ansatzpunkte bilden hier einerseits das Aufdecken verborgener Zusammenhänge von Musik und Religion bzw. von Musik und quasireligiösen Erscheinungen, andererseits das Angebot von Urteilkriterien und Motivationen zu **einem lebensförderlichen Umgang mit Musik und Religion**. Für beide Ansatzpunkte kann die Auseinandersetzung mit der (u. a. christlichen) Tradition unschätzbare Dienste leisten, denn in der Geschichte sind – wie oben angedeutet – viele idealtypische Erfahrungen mit den transzendentalen Dimensionen der Musik aufgehoben und können heutige ähnliche Erfahrungen perspektivisch beleuchten. Zudem ist die Verbindung von Musik und Religion in der Geschichte häufig offener diskutiert, aber auch bedenkenloser praktiziert worden als heute, so daß sich von daher die Aufdeckung

gegenwärtiger Zusammenhänge unterstützen lässt. Hier steht die *Reflexion* im Vordergrund, aber auch das symboldidaktisch inszenierte Wahrnehmen und handlungsorientierte Umsetzen von unterschiedlichen Musikstilen und -verständnissen, die sich gegenseitig befruchten, kritisieren und in Frage stellen können.

Als Fazit möchte ich festhalten: Angesichts des bedeutenden Stellenwerts der Pop- und Rockmusik für die Lebensgestaltung und Identität heutiger Kinder und Jugendlicher, angesichts ihrer gleichzeitigen kommerziellen, ideologischen und religiös-spirituellen Instrumentalisierung, aber auch angesichts der darin deutlich werdenden lebensbereichernden Chancen und Möglichkeiten der Musik für die Förderung eines humanen Menschseins reicht es heute weniger denn je aus, im Musikunterricht über ‚Musik an sich‘ zu handeln und im Religionsunterricht Musik lediglich als ‚Medium‘ zur Bereicherung der Methodenvielfalt einzusetzen. Mehr denn je ist heute die Zusammenarbeit zwischen den beiden Unterrichtsfächern sowie zwischen den ihnen zugeordneten wissenschaftlichen Disziplinen gefragt, um einerseits einen unverzichtbaren Aspekt von Religion sowie andererseits einen unverzichtbaren Aspekt von Musik zur Sprache zu bringen und damit ein umfassendes Verstehen von und kompetenten Umgang mit Musik anzubahnen.