

In: Gembris, Heiner / Kraemer, Rudolf- Dieter / Maas,  
Georg (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1996.  
Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung, Augsburg 1997.

**Musik und Religion in der Schule**  
**Historisch-systematische Studien in religions- und**  
**musikpädagogischer Perspektive**

MANFRED L. PIRNER

Wie kommt Musik im Religionsunterricht bzw. in dessen Theorie vor und welche Rolle spielt die Religion im Musikunterricht bzw. in dessen Theorie? Mit dieser doppelten Fragestellung beschäftigt sich meine Anfang 1997 von der Universität Bamberg angenommene Dissertation mit obigem Titel, die voraussichtlich im Frühjahr 1998 publiziert wird. Ausgangspunkt war dabei für mich als Religionspädagoge der Wunsch nach einem reflektierteren Umgang mit Musik im Religionsunterricht, der Musik nicht lediglich als funktionales Mittel religiöser Erziehung oder Unterweisung in Anspruch nimmt, sondern sie in ihrer spezifischen Eigenart und bildenden Kraft ernst nimmt. In einer von dieser Grundintention getragenen religionspädagogischen Theorie der Musik gewinnt die Musikpädagogik für die Religionspädagogik eine eminent wichtige Rolle als Dialogpartner, der eben diesen angesprochenen Eigenwert der Musik zur Sprache bringt und in pädagogisch-bildungstheoretischer Hinsicht reflektiert. Der Dialog zwischen Musikpädagogik und Religionspädagogik stellt darum sowohl das Grundprinzip der Untersuchung als auch ihr Wunschziel dar. Mein konkreter musikpädagogischer Dialogpartner, dem ich zu besonderem Dank verpflichtet bin, war Prof. Dr. Reinhold Weyer, der das Werden der Arbeit in allen Phasen anregend, beratend und konstruktiv-kritisierend begleitet hat. Die in neueren musikpädagogischen Veröffentlichungen immer wieder artikulierten historischen Belastungen des Verhältnisses der beiden „entfremdeten Brüder“ (Ehrenforth) Musikpädagogik und Religionspädagogik sowie das eklatante Defizit in der Erforschung der Geschichte dieses Verhältnisses auf beiden Seiten führten zur überwiegend *historischen* Perspektivierung der Arbeit, an deren Ende ich allerdings auch versucht habe, Grundlinien einer künftigen Verhältnisbestimmung der beiden Disziplinen von der Perspektive einer – im obigen Sinne verstandenen – religionspädagogischen Theorie der Musik aus zu skizzieren.

## 1. Musik und Religion in neueren religions- und musikpädagogischen Veröffentlichungen

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet der Blick auf die gegenwärtige Diskussions- und Forschungslage. Für die sich seit Anfang der achtziger Jahre signifikant vertiefende *religionspädagogische* Reflexion der Musik kann dabei ein zunehmendes Bewußtsein für den Eigenwert der Musik und die daraus resultierende Spannung zu ihrer Funktionalisierung im religionsdidaktischen Verwendungszusammenhang konstatiert werden. Dementsprechend suchen Religionspädagogen wie Theodor Eggers, Bernward Hoffmann, Clemens Schwark, Hans-Günter Heimbrock und Klaus König<sup>1</sup> das Gespräch mit der Kunstästhetik allgemein sowie mit der Musikästhetik im speziellen und vereinzelt auch mit der Musikpädagogik. Eine „Lösung“ der bezeichneten Spannung scheint nur dann in Sicht, wenn einerseits die – wie auch immer näher bestimmte – „religiöse Dimension“ der Musik als eine ihr wesensmäßig inhärente aufgewiesen und andererseits die relative Autonomie der Musik als Kunst theologisch-hermeneutisch bejaht werden kann. Einen der gründlichsten und am weitesten beachteten Versuche in dieser Richtung hat 1982 Frieder Harz mit seiner Dissertation „Musik, Kind, Glaube“ unternommen, deren Grundgedanken hier beispielhaft kurz angedeutet werden sollen. Theologisch findet Harz bei Paul Tillich den überzeugendsten Ansatz, menschliche Selbsttätigkeit und – auch künstlerische – Freiheit auf den ihr vorausliegenden uneinholbaren Sinn- und Seinsgrund zurückzuführen und somit künstlerische Autonomie und eine diese Freiheit bejahende theologische Deutung zu verbinden. Psychologisch zeichnet der Autor die musikalische Entwicklung des Kleinkindes in Anlehnung an die neopsychoanalytische Narzissmusforschung nach und arbeitet hier heraus, wie das Tonale und Musikalische vor allem als Symbol für das Umgreifende, Mütterliche fungiert, in dessen Erfahrung auch wichtige Wurzeln der religiösen Entwicklung des Kindes liegen.

<sup>1</sup> Vgl. T. Eggers, Du lieber Gott, komm doch mal runter. Songs und Chansons für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe, Stuttgart u. a. 1981; ders., Auch vor unserem Tod ein Leben. Songs und [...], Stuttgart u. a. 1983; B. Hoffmann, Medium „Populäre Musik“ – Ausverkauf oder Erneuerung der Botschaft?, in: Katechetische Blätter 108 (1983), 622-631; C. Schwark, Die Sprachtheologie I. T. Ramseys und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik, (Diss.) Aachen 1988; H.-G. Heimbrock, Didaktik des klangvollen Ohres. Über die Bedeutung von Musik für religiöse Lernprozesse, in: Der Evangelische Erzieher 5 (1991), 459-471; K. König, Religiöses Lernen mit absoluter Musik, in: Religionspädagogische Beiträge 30 (1992), 45-57.

Grundsätzlich lassen sich in den religionspädagogischen Beiträgen zur Musik zwei unterschiedliche Ansätze ausmachen: Der eine kann als *ästhetisch-phenomenologisch* bezeichnet werden und geht von einer Analyse und philosophisch-theologischen Deutung des Phänomens bzw. des „Wesens“ der Musik aus, während der andere, den man als *psychologisch-soziologisch* bezeichnen kann, Stellenwert und Funktion der (Pop- und Rock-) Musik im Leben der heutigen Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt. Eine überzeugende Verbindung der beiden Ansätze steht noch aus.

In *musikpädagogischen* Veröffentlichungen ist erst in allerjüngster Zeit ein wieder leicht zunehmendes Interesse am Thema Musik und Religion bemerkbar, während sich in den siebziger und achtziger Jahren kaum einschlägige Beiträge finden lassen. Karl Heinrich Ehrenforth hat den Dialog mit Theologie und Religionspädagogik, der nach seiner eigenen Einschätzung kaum je nennenswert geführt wurde, als Ausnahmeerscheinung mehrfach gesucht, so z. B. mit einem 1980 für die wichtigste evangelisch-religionspädagogische Zeitschrift „Der Evangelische Erzieher“ geschriebenen Artikel zur Situation schulischer Musikerziehung heute sowie mit dem von ihm 1981 herausgegebenen Sammelband „Humanität – Musik – Erziehung“, der auch zwei theologische Beiträge enthält. Konzeptionell-grundlegend erscheint das Interesse an religiösen Aspekten der Musik im Rahmen der Polyästhetischen Erziehung Wolfgang Roschers, deren interdisziplinär-integrative Ausrichtung u. a. zu einem Symposium zum Thema „Kunst und Religion“<sup>2</sup> führte. Mit der Rockmusik als „Symbol jugendlicher Religiosität“ hat sich Volker Schütz in einem Aufsatz beschäftigt<sup>3</sup>, und im gleichen Jahr widmete die Zeitschrift „Musik und Bildung“ ein ganzes Themaheft der religiösen Musik.<sup>4</sup> Mehrere Gründe lassen sich für die zumindest ansatzweise verstärkte Beachtung des Zusammenhangs von Musik und Religion in der Musikpädagogik in jüngster Zeit ausmachen: Zum einen sind in nahezu allen Bereichen der aktuellen Musik – ob Avantgarde, Jazz oder Rock – seit geraumer Zeit gewisse Spiritualisierungstendenzen erkennbar; das Religiöse wird als Quelle künstlerischer Inspiration sowie als Thema musikalischen Ausdrucks wiederentdeckt. Zum anderen führt die zunehmende Zahl von Ausländerkindern in deutschen Schulen zur Begegnung mit Musikstilen und -verständnissen, die oftmals in religiösen Kontexten stehen. Darüber hinaus wird allerdings auch von der „religiösen Dimension“ der Musik an sich gesprochen (z. B. Hans Bäßler im o. g. Themaheft) sowie von den religiös-christlichen Wurzeln der abendländi-

<sup>2</sup> Vgl. W. Roscher (Hg.), Kunst und Religion. Weltmusik und Weltreligionen, München u. a. 1995.

<sup>3</sup> In: Musik und Unterricht 4 (1993), H. 21, 15-21.

<sup>4</sup> Heft 2 (März/April 1993).

sehen Musiktradition, die selbst in einer sich als autonom verstehenden Kunstmusik weiterhin spürbar seien und deren Verdrängung z. T. zur pseudo-religiösen Aufladung musikpädagogischer Konzepte wie etwa der Musischen Bildung geführt habe (Ehrenforth). Das Defizit bezüglich der Reflexion des Verhältnisses von Religion und Musik in der Musikpädagogik sowie das Fehlen eines Dialogs mit Theologie und Religionspädagogik wird zumindest von einigen Musikpädagogen wahrgenommen und bedauert. Als Hauptursache kommt neben der allgemeinen Säkularisierung auch das historisch belastete Verhältnis von Schulmusik und Kirche zur Sprache, das verständlicherweise bis heute Abwehrlagen und Vereinnahmungsängste erzeugt.

Als Fazit des vorgestellten Überblicks über aktuelle religions- und musikpädagogische Veröffentlichungen wird m.E. sehr deutlich, wie stark beide Disziplinen aufeinander angewiesen sind und von einem beiderseitigen Dialog profitieren könnten. Die Analyse und Vergegenwärtigung der gemeinsamen Geschichte schulischer Musik- und Religionspädagogik mit ihrer jeweiligen Sicht des Zusammenhangs von Musik und Religion könnte eine Grundlage für gegenseitiges Verstehen als auch für das Verstehen von Grundparadigmen der Verhältnisbestimmung von Musik und Religion im pädagogischen Kontext liefern. Diese Hypothese führt zum historischen Hauptteil der Untersuchung.

## 2. Zur Geschichte von Musik und Religion in der Schule

Die historische Betrachtung setzt, nach einer gerafften Vorgeschichte ab der Reformationszeit, mit der *Aufklärung* im 18. Jahrhundert ein, da erst hier sowohl die Musikpädagogik als auch die Religionspädagogik der Sache nach erstmals erkennbare Konturen annehmen. Methodologisch wird in der historischen Untersuchung eine *kontextuelle Hermeneutik* vertreten, was bedeutet, daß die Hintergründe der musik- und religionspädagogischen Entwicklung aus der Musikästhetik, der Religionstheorie, der Hymnologie, der Pädagogik und der Bildungspolitik jeweils mit bedacht werden. In notwendiger Beschränkung konzentriert sich dieser historische Teil der Arbeit auf die *evangelische* Religionspädagogik, der allerdings durch die vorherrschende Stellung des protestantischen Preußens im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts paradigmatische Bedeutung zukommt.

### 2.1 Das Zeitalter der Aufklärung

Für die Zeit der Spätaufklärung zeigt sich die zentrale Stellung des Gemütsbegriffs als bedeutsam für Verständnis und Verwendung von Musik: Musik wird, beeinflusst von der Popularästhetik J. G. Sulzers, als ausgezeichnetes Mittel zur pädagogischen, politischen und vor allem auch religiös-moralischen Beeinflussung des Gemüts erkannt und eingesetzt. Ein individualisierter, ins Moralische hinein erweiterter Religionsbegriff, ein veränderter künstlerischer Geschmack sowie die von Rousseau her kommende Forderung nach einer *kind- und entwicklungsgemäßen* Erziehung bewirken vor allem bei den *Philanthropen* eine scharfe Kritik an den herkömmlichen traditionellen Kirchenliedern und deren Verwendung in der Schule. Als Ersatz für sie entstehen neue religiöse Lieder, die am natürlichen und moralischen Religionsverständnis der meisten Aufklärer ausgerichtet sind; neue Gesangbücher werden herausgegeben sowie eigens für die schulische Erziehung geschriebene, meist religiös-moralisch getönte *Kinderlieder* und Schulgesangbücher. Unter dem Einfluß einer neuen Sinnlichkeit kommen die Philanthropen J. H. Campe und C. G. Salzmann zum pädagogisch-liturgischen Konzept einer „Versinnlichung der Religion“ durch Lied und Musik, in dem der emotional-rührende Aspekt eine besondere Rolle als Motivationsanreiz für tugendhaftes, frommes Verhalten spielt. Auf der anderen Seite wird das vernunftgeleitete *Verstehen* von Lied und Musik von manchen aufklärerischen Pädagogen besonders betont, so daß sogenannte „LiederKatechismen“ für den Religionsunterricht verfaßt werden, in denen die Texte von Kirchenliedern und religiösen Volksliedern unter Heranziehung von Bibel- und Katechismussprüchen erklärt werden und durch ein katechetisch-frageweises Behandeln verstandesbildend wirken sollen.

Wie oben bereits angedeutet, läßt sich in der Spätaufklärung erstmals von einer gewissen Eigenständigkeit musikerzieherischer Aspekte gegenüber kirchlich-religiösen sprechen. War die Einführung in den Gottesdienst, in die kirchliche Lehre und das fromme Leben bisher immer das Hauptziel des Singens in der Schule gewesen und hatte dementsprechend das Kirchenlied nahezu eine Monopolstellung zumindest im Volksschulbereich eingenommen, so propagieren insbesondere die Philanthropen die Musik als nützliches allgemeines Erziehungsmittel auch außerhalb des religiösen Bereichs, etwa zur Schulung der Aufmerksamkeit, zur Stimmbildung, zur Ausbildung der Empfindungskräfte, zur Auflockerung des übrigen Unterrichts. Außerdem liegt mit J. A. Hillers 1774 erschienener „Anweisung zum musikalisch-richtigen Gesange“ zum ersten Mal ein musikdidaktisches Konzept vor, das nicht ausschließlich von der Kirche her, sondern primär von der Musik als Kunst her begründet ist. Der Anfang zur Emanzipation der Musikpädagogik von kirchlicher Bevormundung und Ver-

zweckung und damit auch vom Primat religionspädagogischer Intentionen kann deshalb in dieser Zeit gesehen werden.

### 2.2 Pestalozzianismus, Neuhumanismus und Restauration

Mehrere geistes- und sozialgeschichtliche Strömungen konvergieren in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts in einer neuerlichen engen Verbindung von Musik und Religion im allgemeinen sowie in einer signifikanten Aufwertung und Neubewertung des traditionellen Kirchenlieds im besonderen. Musik-ästhetisch gesehen dominieren die bei J. G. Herder grundgelegte Auffassung der Musik als Ausdruckssprache des Gefühls bzw. des „inneren Seelengrundes“ des Menschen und die mystisch-metaphysische Deutung der Musik als „geoffenbarte Religion“ bei den Romantikern das Musikverständnis der Musik- und Religionspädagogik fast das ganze 19. Jahrhundert hindurch. Dem entspricht auf der religionstheoretisch-theologischen Seite die Bestimmung der Religion primär als „Gefühl“ bzw. als „unmittelbares Selbstbewußtsein“ (vor allem F. D. E. Schleiermacher), womit der musikalische Ausdruck per se bereits religiöse Qualität erhält. In pädagogischer Perspektive wird insbesondere die bewußtseinsverändernde und -erweiternde Wirkung der solchermaßen existentiell-gefühlsmäßig verstandenen Musik betont, die dazu geeignet sei, „erhebende Gefühle“ bis hin zu religiösen zu wecken, die eigenen Gefühle zu „veredeln“, die Empfindungsfähigkeit zu vertiefen und zur „Gemütsbildung“ beizutragen (so Musikpädagogen wie B. C. L. Natorp oder E. J. Hentschel und Religionspädagogen wie Karl Bormann oder Wilhelm Thilo).

Unter politisch-restaurativem Vorzeichen werden Religion und traditionelle Kirchenlieder zur Relegitimierung der Herrschenden ebenso funktionalisiert wie unter kirchlich-restaurativem Vorzeichen die Gefühlsbetontheit und voraufklärerisch-fromme Inhaltlichkeit der alten Kirchenlieder zur Überwindung der Aufklärung. Von künstlerischer Seite her erscheint Zeitgenossen wie C. F. Zelter, J. W. Goethe und F. Schiller eine neuerliche Verbindung von Musik und Religion als geeignetste Strategie, um die Musik als Kunst wieder stärker zu fördern, was sich gerade auch im bildungspolitischen Bereich niederschlägt.

Im Kontext der skizzierten Entwicklungen relativiert man in der bewußt sich als „kirchliche Katechetik“ verstehenden Religionspädagogik das zergliedernde Analysieren und Erklären der Kirchenlieder und will diese im Religionsunterricht in erster Linie als Ausdruck christlich-frommen Lebens und kirchlicher Gemeinschaft zur Geltung bringen. Dementsprechend werden die Lebensgeschichte der Liederdichter, die Entstehungsgeschichte des Liedes sowie Erzählungen von seinen segensreichen Wirkungen wichtig, denn durch das im Lied sich zeigende Leben soll neues religiöses Leben „entzündet“, religiöse Aus-

drucksfähigkeit gefördert und in die kirchliche Tradition und Gemeinschaft eingeführt werden. Die bereits in Pietismus und Aufklärung feststellbare wechselseitige Beziehung zwischen Glaubenslehre, Bibel und religiösem Lied erscheint religionsdidaktisch nun fest etabliert; Katechismus, Bibel und Gesangbuch gelten bis weit in das 20. Jahrhundert hinein als die wesentlichen, eng miteinander verwobenen Unterrichtsgegenstände des evangelischen Religionsunterrichts.

### 2.3 Christliche Pädagogik und Herbartianismus

Im Milieu des nach 1848 massiv reaktionären bildungspolitischen Klimas gelangen innerhalb der Pädagogik die konfessionell-kirchlichen Kräfte zu gesteigerter staatlich-offizieller Akzeptanz. In den vom restaurativ-reaktionären Bündnis von Thron und Altar getragenen „Stiehlschen Regulativen“ von 1854 werden gerade die Ausführungen über die Kirchenlieder paradigmatisch für die später häufig kritisierte Stofffülle und den „Memoriermaterialismus“ der Regulative. Religionsunterricht und Musikunterricht werden hier gleichermaßen zur unkritischen Einpassung der Schüler in die vorgegebenen konservativen staatlichen und kirchlichen Ordnungen mißbraucht, die Seminarbildung der Lehrer stellt sich nicht nur wissenschaftsfeindlich, sondern auch kunstfeindlich dar – Entwicklungen, die insbesondere von F. A. W. Diesterweg aufs schärfste bekämpft wurden.

Als eine Art Gegenreaktion gegen die Funktionalisierung der Musik und zugleich als in einem gewissen Gleichklang mit der geistesgeschichtlichen Entwicklung stehend läßt sich die Formalästhetik J. F. Herbarts und E. Hanslicks interpretieren, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowohl auf die Musikpädagogik als auch auf die Religionspädagogik gewirkt hat. Im Zuge der in der Philosophie zu beobachtenden Abwendung vom Subjektiven und Hinwendung zum Objektiven (v. a. Hegel) erscheint die Betonung des Objektiven der Musik, ihrer spezifischen Materialität in der Formalästhetik als Parallele zur Neuakzentuierung des Objektiv-Kirchlichen in der Theologie. Kamen sich Musik und Religion unter dem Vorzeichen der Subjektorientierung („Gefühl“) bis zum Ineinanderfließen nahe, so entfernen sich zumindest die Kunstmusik und die kirchliche Religion unter dem Vorzeichen der Objektorientierung tendenziell voneinander, denn erstere steht allen außermusikalischen Bezügen der Musik skeptisch bis ablehnend gegenüber, während letztere die Eigenständigkeit kirchlicher Musik betont und diese klar dem biblischen Wort und den kirchlichen Zielbestimmungen unterordnet.

Während die Gefühlsästhetik weiterhin den mainstream musikpädagogischer und religionspädagogischer Veröffentlichungen bestimmt, bleibt in beiden Disziplinen der Einfluß der Formalästhetik relativ gering. Als Konsequenz der relativierten Gefühlswirksamkeit der Musik gewinnt bei formalästhetisch – und herbartianisch – beeinflussten Musikpädagogen wie Johannes Helm und Arthur Oswald Stiehler der *Text* der Lieder wieder verstärkte Bedeutung für den Musikunterricht, hinsichtlich dessen religiös-moralisch bildender Wirkung und Verbindung mit anderen Fächern, auch dem Religionsunterricht. Als Ausnahmeerscheinung im Bereich der kirchlichen Katechetik und christlichen Pädagogik versucht Christian Palmer, den formalästhetisch artikulierten Autonomieanspruch musikalischer Kunst in einer ungemein reflektierten und überzeugend wirkenden Weise mit theologischen und religionspädagogischen Intentionen zu vermitteln. Die ästhetische Erfahrung bzw. der musikalisch Genuß gilt ihm als in sich wertvoll und zugleich als gute Schöpfungsgabe Gottes, die dem Gläubigen zum Analogon der ewigen Seligkeit werden kann. Dementsprechend fordert er eine umfassende ästhetische Bildung gerade auch aus religionspädagogischen Gründen.

Der im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts immer größeren Einfluß gewinnende *Herbartianismus* erneuert die Verbindung von Musik und Religion gleichsam auf einer neuen pädagogisch-philosophischen Ebene: Nicht mehr der christliche Glaube und die kirchliche Frömmigkeit sind Ziel der Pädagogik, sondern die Bildung einer „sittlich-religiösen Persönlichkeit“. Im Zentrum des solchermaßen gesinnungsbildenden, „erziehenden Unterrichts“ stehen die „Gesinnungsfächer“ – allen voran der Religionsunterricht –, denen alle anderen Fächer – so auch der Musikunterricht – untergeordnet werden sollen.

#### 2.4 Reformpädagogik und Nationalsozialismus

Die neuerliche Betonung des Subjektiven und Irrationalen um die Wende zum 20. Jahrhundert, die sich u. a. in der Vorrangstellung der Psychologie unter den Wissenschaften zeigt, läßt Musik und Religion in den pädagogischen Konzepten noch einmal eng zusammenrücken. Kunst und Religion erscheinen vielen als diejenigen irrationalen Kräfte, die zur Gewinnung wahren Menschseins wiederzuentdecken sind, so daß sich gerade in der Kunsterziehungsbewegung und in der aus ihr hervorgehenden Erlebnispädagogik immer wieder religiöse Bezüge finden. Die wichtigsten Musikpädagogen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts (u. a. H. Kretschmar, E. J. Müller, F. Jöde, G. Götsch) sind sich darin einig, daß – entgegen den elitarisierenden und isolationistischen Tendenzen der (meist instrumentalen) Kunstmusik – die Erneuerung der Verbindung der Musik mit dem *Leben* anzustreben ist, um so einerseits die Musikkultur neu zu beleben

und andererseits die verlorene Ganzheit der Gesellschaft wie des menschlichen Individuums wieder herzustellen. In vierfacher Weise gewinnen in diesem Kontext religiöse Aspekte für die Musikpädagogik Relevanz:

1. Zum Lebenszusammenhang, in den man die Musik wieder integrieren möchte, gehört auch das kirchliche Leben in Kultus und privater Frömmigkeit.
2. In der „guten alten“ vorromantischen Zeit war es die Religion, die als Hauptquelle musikalischer Kreativität und Hauptmotivation musikalischer Tätigkeit die Musik zu Höchstleistungen führte – so die verbreitete Einschätzung. Deshalb greift man auf die (meist Vokal-)Musik dieser Zeit und damit auch auf ihre religiösen Bezüge zurück.
3. Die angestrebte Ganzheitlichkeit des von rationaler, technizistisch-materialistischer Einseitigkeit geprägten Menschen gewinnt bei mehreren Autoren deutlich religiöse Dimensionen. Die Musik erscheint als mystische, im Irrational-Gefühlsmäßigen oder Idealistischen wurzelnde Kraft, die diese Ganzheit herstellen kann.
4. Auch für die Wiedergewinnung der Einheit der nach dem Ersten Weltkrieg als zerrissen und „heillos“ empfundenen Gesellschaft spielt die Musik für manche Autoren eine geradezu Heil und Erlösung verheißende Rolle.

Die Verhältnisbestimmung zwischen Musik und Religion kann dabei unterschiedlich akzentuiert werden: Einerseits soll die Musik als *dienende* Kunst zur Wegbereiterin neuer christlicher Religiosität werden, andererseits erhält sie unter der Hand selbst eine – im wahrsten Sinn des Wortes – *ersatzreligiöse* Funktion: Sie soll in der säkularisierten und pluralisierten Gesellschaft Aufgaben übernehmen, die früher die Religion erfüllte und die die Musik nun vielleicht sogar besser wahrnehmen können soll (so etwa Kretschmar). Die Musik erhält so – v. a. in ihrer Verbindung mit der Poesie – die Rolle einer *Mittlerin* zwischen Mensch und Religion bzw. zwischen Mensch und Gott in einer entkirchlichten und entchristlichten Zeit.

Im religionspädagogischen Bereich lassen sich ähnliche Entwicklungen beobachten: Poesie und Musik erscheinen den bedeutendsten Religionspädagogen jener Zeit (R. Kabisch, F. Niebergall, O. Eberhard) als *vollkommenster Niederschlag der Religion*, indem sie als Ausdruck „erhöhten Seelenlebens“ (Niebergall) das Wesen christlich-evangelischer Religion angemessener wiedergeben als etwa die kirchlich-theologische Lehre. Hier gewinnt v. a. das Kirchenlied (wieder) den Rang eines idealen, hervorragenden Mittels religiöser Erziehung, da durch die künstlerischen Wirkungen von Poesie und Musik eine *Gefühls- und Gesinnungsübertragung* für möglich gehalten wird, durch die sich an

dem in den Liedern aufgehobenen religiösen Leben neues religiöses Leben entzündet.

Eine auffallende Gemeinsamkeit der musikpädagogischen und religionspädagogischen Entwürfe im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts liegt in ihrer *nationalpolitischen Einfärbung*, die sich auf beiden Seiten als wegbereitend für die Katastrophe des Nationalsozialismus erweist. Musik und Religion, Musikunterricht und Religionsunterricht werden im Staat Hitlers noch einmal und in ungeahnter Steigerung für politisch-ideologische Manipulation instrumentalisiert.

### 3. Musik und Religion in der Schule – damals und heute

Welche Folgerungen lassen sich aus dem historischen Befund mit den aus ihm erkennbaren Frage- und Problemstellungen im Kontext des heutigen Forschungs- und Fragehorizonts ziehen? *Zum ersten* erscheint es mir wichtig zu betonen, daß aus der Sicht heutiger Religionspädagogik nicht nur von einer Instrumentalisierung und Dominierung *des Musikunterrichts*, sondern auch *des Religionsunterrichts* durch kirchlich-konservative Machtinteressen in der Geschichte gesprochen werden kann. Nach dem vom breiten Konsens im religions- und bildungspolitischen Bereich getragenen heutigen Verständnis stellt der schulische Religionsunterricht nämlich keinen Rest eines staatlich zugestandenen Kirchenprivilegs dar, sondern definiert sich als *uneigennützig*er Dienst der Kirchen an der Gesellschaft bzw. dem Schüler, dem auch in religiöser Hinsicht Bildung ermöglicht werden soll. Immer dann, wenn der Religionsunterricht zur Manipulation oder Vereinnahmung der Schülerinnen und Schüler benutzt und deren Autonomie sowie Eigenverantwortlichkeit im Sinne der Religionsfreiheit nicht ernst genommen wurde oder wird, ist von einem *Mißbrauch* des Religionsunterrichts zu sprechen. Insofern zielt das religionspädagogische Interesse an der Musik nicht auf deren möglichst optimale Funktionalisierung zur religiösen Beeinflussung, sondern auf die Erschließung und kritische Bewußtmachung der religiösen oder – offener – transzendentalen Dimension menschlichen Lebens durch die und in der Musik.

*Zum zweiten* hat sich deutlich die gemeinsame Instrumentalisierung *beider* Phänomene, Musik und Religion, sowie *beider* Fächer, Musikunterricht und Religionsunterricht, durch staatliche bzw. politisch-ideologische Kräfte als durchgängiges Grundproblem herauskristallisiert und die heute weithin gesehene Notwendigkeit ideologiekritischer Reflexion für beide Disziplinen, Musikpädagogik und Religionspädagogik, nachdrücklich unterstrichen.

*Zum dritten* kann konstatiert werden, daß Musik – auch abgesehen von einer tieferen „Wesensbestimmung“ – immer wieder und unter wechselnden Akzentsetzungen mit Religion in Verbindung gebracht wurde und ihr von daher zumindest eine „Offenheit zum Religiösen hin“ bzw. eine transzendente, sich selbst überschreitende Dimension in ihrer Bedeutung für den Menschen attestiert werden kann. Diese Dimension kann m. E. nicht außer Betracht bleiben, wenn von musikalischer Bildung die Rede ist; sie sollte auch in den Blick genommen werden, wenn von religiöser Bildung die Rede ist.

Im Rahmen der Thesen im Schlußkapitel meiner Untersuchung habe ich in diesem Sinne dafür plädiert, die Verbindung(en) von Musik und Religion unter den zu verschränkenden Aspekten von *Aufnahme*, *Angebot* und *Aufklärung* bildungsrelevant in die Schule einzubringen und zu bearbeiten. Es gilt zunächst, die in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen vorkommenden religiösen oder quasireligiösen Dimensionen der Musik bzw. des Umgangs und der Erfahrung mit ihr (z. B. in Rockkonzerten) *aufzunehmen* und in ihren lebensförderlichen wie lebensfeindlichen Aspekten zu erschließen. Unter einem zweiten Aspekt wird die Wahrnehmung und das Verstehen der religiösen bzw. transzendentalen Dimensionen von Musik bzw. der Verbindung von Musik und Religion *angebotsweise* erfahrungsbezogen zu ermöglichen oder anzubahnen sein (z. B. als besonderes ästhetisches Erlebnis oder als besonderes Gemeinschaftserlebnis). Unter dem dritten Aspekt der *Aufklärung* wäre, wie oben bereits angedeutet, kritisch nach den lebensfeindlichen Wirkungen der transzendentalen Dimensionen von Musik und deren politischer, gesellschaftlicher und religiöser Instrumentalisierung (z. B. in Sekten oder in der Okkultrockszene) zu fragen. Die entscheidenden Ansatzpunkte sehe ich hier einerseits im Aufdecken verborgener Zusammenhänge von Musik und Religion bzw. von Musik und quasireligiösen Erscheinungen, andererseits im Angebot von Urteilkriterien und Motivationsimpulsen zu einem lebensförderlichen, humanisierenden Umgang mit Musik und Religion. Hierzu könnte gerade die im christlichen Religionsunterricht zur Sprache kommende christliche Tradition und Weltsicht hilfreiche Beiträge leisten.

Ein solches, zugegebenermaßen anspruchsvolles pädagogisches Programm ist nach meiner Sicht auf die Zusammenarbeit der beiden Unterrichtsfächer „Musik“ und „Religion“ sowie auf einen grundlegenden Diskurs der ihnen zugeordneten Fachdidaktiken unverzichtbar angewiesen. Es würde mich freuen, wenn meine Arbeit zur Belebung eines solchen Diskurses etwas beitragen könnte.