



The Power of Music

MANFRED L. PIRNER

Religionspädagogische Perspektiven

Brennglasartig bündeln sich im Thema Musik zentrale religionspädagogische Grundprobleme und -fragestellungen, wie sie gegenwärtig vor allem in der Diskussion um einen „performativen Religionsunterricht“ kontrovers diskutiert werden. Sie reichen, wie der Beitrag von Peter Bubmann zeigt, bis in fundamentaltheologische Dimensionen hinein und weisen zugleich, wie sich an Norbert Schläbitz' Beitrag ablesen lässt, Parallelen oder Analogien zur musikpädagogischen Diskussion auf. Solche Aspekte sowie die damit zusammenhängenden Chancen und Aufgaben für den Religionsunterricht sollen im Folgenden bedacht werden, wobei ich immer wieder Bezüge zur erwähnten Diskussion um einen performativen RU herstellen werde.

Durch Musik wird Religion erfahrbar

Das zentrale Anliegen performativer religionspädagogischer Ansätze ist, Religion erfahrbar zu machen. „Mehr als Reden über Religion“ soll im RU geschehen¹, denn: Die meisten unserer heutigen, weit gehend säkularisierten Schüler/innen – so lautet die Diagnose – müssen Religion überhaupt erst einmal kennenlernen, bevor sie darüber reden können. Um zu lernen, was es mit Religion und christlichem Glauben auf sich hat, reicht jedoch verbale Vermittlung und kognitive Information allein nicht aus; denn Religion – so die Einsicht der „Performativen“ – besteht wesentlich aus ästhetischen Formen und „darstellendem Vollzug“, aus geformter religiöser Praxis. „Christlich-kirchliche Religion [...] auf wortsprachliche Vermittlung oder dogmatische Gehalte zu reduzieren, wird ihr als Unterrichtsgegenstand ebenso wenig gerecht

wie moralisierende Engführungen.“² Die Schüler/innen sollen deshalb nach Möglichkeit authentischer „gelebter Religion“ bzw. authentischen „Wahrnehmungsgestalten von Religion“ begegnen, ja diese in einer Art Probehandeln selbst nachvollziehen und kreativ damit umgehen.

Es liegt auf der Hand, dass Kirchenlieder und Kirchenmusik, neue geistliche Lieder ebenso wie traditionelle liturgische Gesänge zweifellos solche Wahrnehmungsgestalten der christlichen Religion sind, in denen „kultisches und kulturelles Verhalten zum Unverfügbaren“ bestimmte Formen gefunden hat.³ Das gemeinsame Singen, aber auch das meditative Hören bis hin zum meditativen Tanzen, das Aufschreiben, Aufhängen oder Weitergeben von Liedversen sind Formen religiöser Praxis, durch die sich erschließen kann, was es mit christlicher Religion auf sich hat. So weit, so gut.

Und dennoch wäre es ein Kurzschluss, daraus zu folgern, man müsse den Schüler/innen im RU nun eben lediglich kirchlich-christliches Lied- und Musikgut nahe bringen. Ausgeblendet sind nämlich bislang die anthropologischen und die lebensweltlichen Dimensionen des Zusammenhangs von Musik und Religion sowie die Frage nach dem (ästhetischen und humanen) Eigenwert der Musik.

Anthropologische Zugänge zu Musik und Religion

Das erste Schreien, Lallen, Summen und absichtslose Singen des Kleinkindes sowie seiner primären Bezugsperson, aber auch erste – von den Bezugspersonen initiierte – instrumentale Klangerlebnisse sind in mehrfacher Weise mit menschlichen Urerfahrungen verbunden, die auch für die religiöse Entwicklung von Bedeutung

sind, z. B. mit der Erfahrung (der Überwindung) von Leid, mit der Erfahrung von Geborgenheit, liebender Zuwendung und eigener Leistung.⁴ Hier werden solche Zusammenhänge sozialisatorisch grundgelegt oder unterstützt, die Peter Bubmann in seinem Beitrag als religiöse oder transzendente Dimensionen der Musik bezeichnet und die v. a. mit der Ganzheitlichkeit, Eigenweltlichkeit, Harmonie und Ordnungsstruktur der Musik zu tun haben. Empfundene Wirkungen der Musik entstehen aber auch durch physiologische Bezüge der Musik, z. B. zu den Grundrhythmen (Herzschlag, Atmung) sowie den Resonanzräumen (Stimmlagen, Brustresonanz, Kopfresonanz) des menschlichen Körpers. Die wohltuende und heilsame, energetisierende und aktivierende, entspannende und beruhigende, erschütternde und aufwühlende, alltagstranszendierende und erholsame Kraft der Musik ist unabhängig von expliziten religiösen Bezügen erfahrbar und theologisch zunächst einmal grundsätzlich als humanisierendes Potenzial – das z. B. auch therapeutisch eingesetzt werden kann – wertzuschätzen. Auch die Musikpädagogik ist sich einig, dass dieses humanisierende Potential der Musik in vielfältiger Weise in der Schule zur Geltung kommen soll und nicht enggeführt auf die sog. künstlerisch wertvolle Musik. Der anthropologisch grundgelegte Einfluss der Musik auf den Menschen ist allerdings durchaus kulturell geprägt, weshalb fremde, ungewohnte und „anarchische“ Musik auch massiv verstörend, verunsichernd und aggressionsauslösend wirken kann.

Ihre besonderen Wirkungen auf den Menschen hat die Musik in nahezu allen menschlichen Kulturen mit der Religion in Zusammenhang gebracht. Sie eignet sich offenbar besonders gut als *Katalysator religiöser Erfahrungen* sowie zur *Versinnlichung religiöser Wirklichkeit*. Versteht man Religion als Möglichkeit eines heilvollen Umgangs mit den Kontingenzen des Lebens und das Grundthema der christlichen Religion als die heilvolle Zuwendung Gottes zu den Menschen, so kann beispielsweise das gestaltete Singen (die „Performance“) eines geistlichen Liedes diese Glaubensaussage gleichsam therapeutisch-fragmentarisch einlösen, die es im Text zum Ausdruck bringt: Die sinnliche Erfahrung der auf Körper und Geist wohltuend wirkenden, harmonisch geordneten Klänge kann dann zeichenhaft zu einem ganzheitlichen Erlebnis der heilvollen Zuwendung Gottes werden. Auf der Basis positiver Grunderfahrungen mit Musik und Singen können religiöse Lieder darüber hinaus sowohl das Frohmachende als auch das Angstmachende, das Schöne wie das Unverständliche am Leben und an Gott thematisieren und damit Sprach- und Ausdruckshilfen sein für alles, was sich rein verbalsprachlich nur schwer sagen lässt: Lob und Klage, existentielle Betroffenheit und religiöse Fragen oder Zweifel.

Musik kann – wenn auch auf eine ganz andere Art und Weise – mit und ohne Text ganz andere Wirkungen erzielen als Sprache allein.

Mit diesen Wirkungen der Musik verbindet sich allerdings auch die Möglichkeit, sie in suggestiver und manipulativer Weise für ideologische, kommerzielle, politische und auch religiöse Zwecke zu missbrauchen oder sie selbst zu vergöttlichen. Dazu unten mehr.

Lebensweltliche Zugänge zu Musik und Religion

Wenn den Schüler/innen im RU „gelebte Religion“ erschlossen werden soll, dann stellt sich die Frage, was hier mit „Religion“ gemeint ist. Geht es „nur“ um die kirchliche, gemeindliche Religion bzw. um die bewusst aus der christlichen Tradition und vom christlichen Glauben heraus gelebte Religion oder auch um die oftmals diffusen und subjektiven Religiositäten der Kinder und Jugendlichen? Heranwachsende begegnen religiösen, auch christlichen Motiven zuhauf in der populären Musikkultur, und sie nutzen Musik und Songs teilweise auf religionsähnliche Weise – als Hilfe zur Lebensbewältigung, zur Lebenssteigerung, zur Lebensdeutung. Sie praktizieren so durchaus auch ein „kulturelles Verhalten zum Unverfügbaren“ (s. oben), auch ohne institutionalisierte Religion. Die Frage, ob und wenn ja, wie die Musik der Schüler/innen im Musikunterricht vorkommen soll, hat ihre direkte Analogie in der Frage, ob und wenn ja, wie die religiösen oder quasi-religiösen Praktiken und Ansichten der Schüler/innen im RU vorkommen sollen. *Musikalische Selbstsozialisation*⁵ – wie sie zugespitzt in Jugendkulturen wie Gothic, Hip-hop oder Techno sichtbar wird – vermischt sich teilweise mit *religiöser Selbstsozialisation*, die häufig kirchenkritische Spitzen enthält.⁶

Die Frage, wie sich die „Performances“ und „Begehungen“ der popkulturellen jugendlichen Lebenswelt zu jenen der christlichen Religion verhalten, scheint mir in der Diskussion um den performativen RU noch zu wenig geklärt.

In meiner Sicht kann sich die Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler/innen nicht darin erschöpfen, popkulturelle Formen mit religiösen Inhalten zu füllen und z. B. einen Rap über die Jona-Erzählung machen zu lassen – so legitim und fruchtbar das auch sein kann. Und ich meine, es kann auch nicht die einzige Patentlösung sein, die Schüler/innen zur „kreativen Aneignung“ traditioneller Inhalte (und Lieder) anzuleiten oder anzuregen – so sinnvoll und notwendig das ist. Die Schüler/innen sollten auch dadurch ernst genommen werden, dass ihre Lebenswelt mit ihren eigenen Sinnkonstruktionen materialinhaltlich im RU vorkommt, d. h. die Musik, die ihnen wichtig ist, die Songs, die für sie lebensbedeutsam sind, sowie – darin sehe ich einen möglichen performativen Aspekt – die konkreten „leibhaftigen“ Lebenssituationen, in denen Musik für sie in einer bestimmten Form lebensbedeutsam wird (ihr „Sitz im Leben“). Schon durch den Austausch darüber kann ihr musikalischer und religiöser Horizont erweitert werden, aber auch dadurch, dass die Lehrkraft sich in diesen Austausch einbringt und thematisch Akzente setzt.

Wenn in diesem Rahmen auch zeitgenössische oder traditionelle geistliche Lieder eingebracht werden, dann müsste idealerweise ihre konkrete Lebensbedeutsamkeit exemplarisch nachvollziehbar werden, etwa indem mögliche „Sitze im Leben“ erzählend oder inszenierend vorgestellt werden. Von ihren eigenen lebensweltlichen Erfahrungen mit für sie lebensbedeutsamen Liedern ist für viele Schüler/innen nachvollziehbar, dass etwa das Lied „Von guten Mächten wunderbar geborgen“

Musik wurde in allen Kulturen mit Religion verbunden.

für die um ihren lebensgefährlich erkrankten Freund besorgte Helga eine besondere Bedeutung erhält und sie es deshalb immer wieder vor sich hin summt und sich den Liedtext in ihrem Zimmer an die Wand hängt. Dass viele heutige Schüler/innen gelebte Religion nicht mehr kennen, ist so gesehen vielleicht eine zu einäugige Sicht auf deren Lebenswelt; sie haben häufig Erfahrungen, die zumindest im Übergangsfeld zwischen Lebenserfahrungen und religiösen Erfahrungen angesiedelt sind und an die der RU anknüpfen kann und sollte – mit dem zweiten sieht man auch in diesem Fall besser.

Religion vollziehen im Religionsunterricht?

Wenn (traditionelle) gelebte Religion mit dem Vollzug von geprägten Formen, z. B. Abendmahl, Taufe, Gebet, zusammenhängt – sollen diese Vollzüge dann auch im RU ihren Platz haben und, evtl. „probeweise“ und spielerisch, von den Schüler/innen mitvollzogen werden? Das ist eine der besonders kontrovers diskutierten Fragen im performativen Diskurs. Weitgehender Konsens besteht darin, dass man nicht zum Verkündigungskonzept der „Evangelischen Unterweisung“ oder zur „Kirche in der Schule“ zurück will, sondern die Schule als besonderer Lern-Ort und Lern-Rahmen zu beachten ist, wo man zwar nach Möglichkeit gelebte Religion kennenlernen, aber nicht zu ihr vereinnahmt werden soll. Wie kann das gehen, zumal wenn sich auch eine „Simulation“ von religiösen Vollzügen im Klassenzimmer aus Respekt vor der Religion verbietet?

Ich meine, das angestrebte Erleben von gelebter Religion kann im RU immer nur in einer charakteristischen didaktischen „Gebrochenheit“ stattfinden, die von Analogizität und Mehrdimensionalität geprägt ist: Es verbietet sich, im Unterricht ein Abendmahl oder ein Seder-Mahl zu feiern; wohl aber kann ein festliches gemeinsames Essen mit ritualisierten Elementen (etwa im Sinn eines Agape-Mahls) Erfahrungen ermöglichen, die *Analogien* zu den religiösen Ritualen aufweisen und sie somit in ihrem Bedeutungsgehalt erschließen helfen. Vielleicht lässt sich hier aus der Popmusik lernen, in der häufig religiöse Inhalte mit dem Vorbehalt des Analogischen versehen – „Like a prayer“ (Madonna), „Like a believer“ (Marla Glen) – und im Sinne eines Erlebnisangebots inszeniert werden. Dabei spielt auch die angesprochene *Mehrdimensionalität* eine wichtige Rolle. Gerade Lieder, auch religiöse Lieder, können auf verschiedene Weise „rezipiert“ oder mitgesungen werden, aus der Freude an der schönen Musik, an dem tollen „feeling“, das sie vermitteln oder auch aus der inneren Übereinstimmung mit nur einem kleinen Fragment des Liedtextes heraus, das mich gerade anspricht. Das gemeinsame Singen von geistlichen Liedern im RU hat von daher einen anderen Charakter als das gemeinsame Beten, weil Lieder in der Regel von dieser Mehrdimensionalität oder Vielschichtigkeit gekennzeichnet sind, die dem Hörer oder Mitsingenden vielfältige Rezeptions- und Partizipationshaltungen erlauben – Sonderfälle mögen ausgesprochene Gebets- und Anbetungslieder oder liturgische Gesänge sein (für deren gläubig-andachtsvolles Singen das augustinerische „Wer singt, betet doppelt“ gelten mag).

Religiöse Lieder, so könnte man also sagen, laden zum Nachvollziehen ihres religiösen Gehalts ein, aber sie lassen die Freiheit des „bloßen“ ästhetischen Genusses, der „bloßen“ Freude am Singen oder am damit verbundenen Gemeinschaftsgefühl. Als Unterrichtsgegenstand ermöglichen sie damit den Schüler/innen tendenziell, *ihre Nähe und Distanz zu Religion und christlichem Glauben selbst zu bestimmen*. Dies ist meines Erachtens ein zentrales generelles religionsdidaktisches „Gütekriterium“, das gerade im Hinblick auf performative Aspekte des RU besondere Bedeutung gewinnt. Hilfreich dafür sind auch „fiktionale Brechungen“, die sowohl narrativ oder theaterpädagogisch-inszenierend eingeführt werden können: Statt den Schüler/innen z. B. mit der Frage „Was bedeutet die Aussage des Liedes für dein Leben?“ auf den Leib zu rücken, wird es angemessener sein, danach zu fragen, was die Liedaussage für den in einer bestimmten Situation geschilderten (fiktiven) Jugendlichen Jakob bedeuten könnte bzw. was er nach dem Anhören des Liedes wohl in sein Tagebuch schreiben könnte. Statt die Schüler/innen ihre eigenen persönlichen Gefühle zu einem religiösen Lied theaterpädagogisch darstellen zu lassen, wird es angemessener sein, den Akzent der Aufgabe auf die inszenierende Darstellung von in dem Lied zum Ausdruck kommenden Gefühlen zu legen. In beiden Fällen erhalten die Schüler/innen einen – im wahrsten Sinn des Wortes – Freiheits-Spielraum zwischen Identifikation und Distanzierung.

Lieder aufführen: Die Wiederentdeckung der Methodik in der performativen Religionsdidaktik

Die Wiederentdeckung von Religion als ästhetisches und handlungsbestimmtes Phänomen bedingt eine neue Wertschätzung des Methodischen im RU. Die ästhetische Gestalt und der handelnde Umgang sind nicht lediglich sekundäres Beiwerk zum eigentlich bedeutsamen religiösen Objekt (z. B. einem Bibeltext oder einem religiösen Lied), sondern das Objekt gewinnt seine spezifische aktuelle Bedeutung gerade durch die Art seiner ästhetischen Präsentation und durch die Art und Weise des didaktisch angeregten Umgangs mit ihm.

Dieser Impuls aus der performativen Religionsdidaktik lässt sich auch für den Umgang mit Musik und Lied im RU aufnehmen. Es lohnt sich, darüber nachzudenken, wie etwa auch religiöse Lieder so „aufgeführt“ bzw. „inszeniert“ werden können, dass es zu einer mehrdimensionalen („ganzheitlichen“) Erfahrung von Melodie, Rhythmus, Gesang, Poesie und Textinhalt kommt. Dabei können z. B. Tonhöhen und Abstände durch die Ortswahl im Raum oder durch Bewegungen „verleiblicht“ werden, in den Rhythmus und in die Grundstimmung eines Liedes kann man sich einschwingen, immer wieder kehrende Wörter oder Textteile können rhythmisch deklamiert werden, der Melodie-Weg eines Weg-Liedes kann im Klassenzimmer gegangen werden usw. Solche Beispiele machen auch deutlich, dass es Möglichkeiten der Inszenierung von Liedern gibt, die über das Singen hinaus gehen und gerade in gesanglich schwierigen Lerngruppen fruchtbare Alternativen oder Ergänzungen sein können.

In diesem Zusammenhang sei ein Hinweis auf die einfallsreichen Symbolspiele und den kreativen Umgang mit Musik und Lied in Elisabeth Bucks Konzept eines „bewegten Religionsunterrichts“ erlaubt, das m. E. im besten Sinn performative Anliegen zu einer Zeit aufnahm, als vom performativen RU noch nicht die Rede war.⁷

Musikalische Performance und kritische Reflexion

Neben dem oben genannten Prinzip der Vielschichtigkeit und Partizipationsfreiheit bleibt m. E. die kritische Reflexion des Erlebten ein weiteres unverzichtbares religionsdidaktisches Grundprinzip, das in besonderer Weise für einen performativ orientierten RU und für den Umgang mit Musik und Lied im RU bedeutsam wird. Wie oben bereits angesprochen, kann Musik – insbesondere in Verbindung mit Liedtexten und synästhetischen Inszenierungen – auch zur Erzielung suggestiver und manipulativer Wirkungen ideologisch, kommerziell, politisch und religiös missbraucht werden. Etwas flapsig formuliert: Auch Ohrwürmer können Schädlinge sein, und es gibt auch eine musikalische Umweltverschmutzung durch die permanente und kaum vermeidbare, von kommerziellen Interessen gesteuerte Musikberieselung.

Um des Bildungsauftrags des RU willen muss es ihm *auch* darum gehen, die *Wirkungsweise* von Musik und Liedern (und von sinnlich-ästhetischen Performances generell) *in ihrer Ambivalenz* (ebenso wie die Ambivalenz von Religion) bewusst zu machen und einen *mündig-kritischen Umgang* auch und gerade mit *religiösen Liedern* und *religiöser Musik* anzubahnen. Im Sinne der Symboldidaktik ist – ebenso wie im Sinn der Musikdidaktik – auch für den Umgang mit Musik und Lied eine Art „*zweite Naivität*“ anzustreben, die es erlaubt, sich auf deren Genuss und Wirkungen einzulassen und zugleich darum zu wissen, was man da tut; die um die Gefahren der Manipulation durch Musik und Lieder weiß und doch auch ihre lebensförderliche, humanisierende Kraft wahr-nimmt und schätzt.

Dies gilt nicht nur für den oft gescholtenen Bereich der Popmusik und der kommerziellen Musikindustrie, sondern auch für traditionelles wie aktuelles religiöses Liedgut. So ist z. B. das Luther-Lied „Ein feste Burg“ (EG 362) eben nicht nur vielen Menschen eine Hilfe in persönlicher Not gewesen, sondern es wurde auch immer wieder in kriegerischen Auseinandersetzungen zur Belebung der Kampfkraft deutscher Soldaten siegesbewusst geschmettert oder zur Stärkung des deutschen Nationalpatriotismus bis in den Nationalsozialismus hinein funktionalisiert. Und mit harmonisch-gefühligen Anbetungsliedern, wie sie gegenwärtig in vielen christlichen Jugendgruppen beliebt sind, gewinnen auch menschenverachtende Sekten ihre Anhänger und verbinden sich Tendenzen zur Ausblendung der ethischen und gesellschaftspolitischen Dimensionen des christlichen Glaubens. Die kritische Erschließung solcher möglichen negativen Funktionen von religiösen (und quasi-religiösen) Liedern gehört deshalb mit zur religionspädagogischen Aufgabe. Wir können nicht verlangen, dass unsere Schüler/innen zwar mit der kom-

merziellen Popmusik kritisch-selbstbestimmt umgehen sollen und sich gleichzeitig unkritisch-passiv von religiösen Liedern „einlullen“ oder beeinflussen lassen.

Performatives Erleben und kritische Reflexion gehören notwendig zusammen. Dabei sehe ich allerdings besondere Chancen des performativen Ansatzes darin, auch die kritische Reflexion nicht nur verbal und kognitiv, sondern ebenfalls ästhetisch-inszenierend anzustoßen, ja regelrecht zu provozieren. Dazu abschließend ein konkretes Beispiel, das vielleicht zu eigenen Ideen anregen kann:

Im dunklen Raum erklingt düster-melancholische Musik. Dazu wird eine düster-negative Beschreibung dieser Welt und ihrer Auswirkungen auf unser Leben vorgelesen, die mit einem pessimistischen Ausblick endet. Das Licht des Overheadprojektors geht an, die Musik wandelt sich in harmonisch-wohltuende, kraftvolle Klänge. Nach einander werden als Folienschnipsel Sätze auf den Overheadprojektor gelegt wie „Er hat meinem Leben wieder Sinn gegeben.“ – „Er hat wieder Hoffnung in diese Welt gebracht.“ – „Dank ihm sehe ich wieder Licht am Ende des Tunnels.“ usw. Auf die leere Overheadfolie wird dann ein Bild von Jesus gelegt; einige Zeit danach wird das Jesus-Bild weggenommen und dafür ein Bild von Hitler aufgelegt; wieder einige Zeit später wird das Hitler-Bild ersetzt durch ein Bild von Ron Hubbard, dem Gründer von Scientology.

Literatur

- 1 Silke Leonhard/Thomas Klie: Performative Religionspädagogik, in: dies. (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 7–16; hier: 7. Vgl. auch R. Englert, *Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz*, in: *ZPT 60* (2008), H. 1, 3–16, hier: 3.
- 2 Leonhard/Klie, a. a. O., 9.
- 3 Vgl. Silke Leonhard, *Das Spiel mit der Form – Dreh- und Angelpunkt performativer Religionsdidaktik?*, in: *ZPT 60* (2008), H. 1, 1–30, hier: 21.
- 4 Vgl. Frieder Harz, *Musik, Kind, Glaube*, Stuttgart 1982.
- 5 Vgl. dazu: Stefanie Rhein/Renate Müller, *Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher: Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse*, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung o. Jg.* (2006), H. 4, 551–568.
- 6 Vgl. exemplarisch zur Jugendkultur der Goths: Axel Schmidt / Klaus Neumann-Braun, *Die Welt der Goths. Spielräume düster konnotierter Transzendenz*, Wiesbaden 2. Aufl. 2008.
- 7 Vgl. Elisabeth Buck, *Bewegter Religionsunterricht. Theoretische Grundlagen und 45 kreative Unterrichtsentwürfe für die Grundschule*, Göttingen 1997; dies.: mehrere Bände „Kommt und spielt“ mit Praxisvorschlägen für die Grundschule; sowie dies., *Religion in Bewegung. Sekundarstufe I*, Göttingen 2005.

Professor Dr. Manfred L. Pirner lehrt Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg; er ist Mitglied im Redaktionskreis des *entwurf*.