

15. Peter Bubmann

Kirchenmusik als Bildungschance

Bildung zielt auf die Kunst, das eigene Leben zu gestalten, ihm eine vor Gott, den Mitmenschen, sich selbst und der Umwelt verantwortete Form zu geben. Für diese Lebenskunst sind ästhetische Prozesse zentral: sinnliche Wahrnehmung, Sinn-Imaginationen, das Andenken und Ausprobieren von noch nicht realisierten Möglichkeiten, spielerische Kreativität, rituelle, festliche und liturgische Verdichtungen des Lebens. Musikalische Vollzüge spielen in einer solchen ganzheitlichen religiösen Bildung eine besondere Rolle. Die gemeindepädagogische Praxis ist ohne Musik kaum denkbar. Deren Bildungspotential ist daher auch in der gemeindepädagogischen Theorie eigens zu bedenken.¹

1. Religiöse Bildung im Medium von Musik

Nach *Wolfgang Klafki* verfolgt ästhetische Bildung folgende Ziele: »Bildung der ›Empfindsamkeit‹ (i.S. der Verfeinerung des Empfindungsvermögens) gegenüber Naturphänomenen und menschlichem Ausdruck, Entwicklung der Einbildungskraft oder Phantasie, des Geschmacks, der Genussfähigkeit und der ästhetischen Urteilskraft, Befähigung zum Spiel und zur Geselligkeit.«² Es geht keineswegs allein um hohe Kunst, sondern um die ganze Breite der Alltagskultur und der Stilisierung des eigenen Lebens. Dabei darf die ästhetische Bildung nicht nur als Vorhof und Vorbereitung der ›eigentlichen‹ ethischen oder dogmatisch-religiösen Bildung gelten. Vielmehr handelt es sich um eine »qualitativ spezifische, eigenwertige menschliche Möglichkeit: Erfahrung des Glücks, menschlicher Erfüllung, erfüllter Gegenwart, in der doch zugleich immer eine über den gegenwärtigen Moment in die Zukunft reichende Erwartung, eine Hoffnung, eine zukünftige Möglichkeit des noch nicht realisierten ›guten Lebens‹, humaner Existenz aufscheint.«³

Die theologische bzw. gemeindepädagogische Bildungstheorie kann unmittelbar an diese Hinweise anschließen. Die Kommunikation des Evangeliums ereignet

¹ Hier besteht allerdings ein deutliches Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis. *R. Degen* beklagt zu Recht, dass die Gemeindepädagogik »in ihrer 30jährigen Profilierungsgeschichte die ästhetisch-musikalische Gestaltungskompetenz des Christlichen aus ihren Reflexionen oftmals ausgeblendet hat« (*R.D.*, Kantorkatechet. Ein Berufsbild gibt zu denken, in: PGP 59/2006, H. 4, 15–17, hier: 17).

² *W. Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Reihe Pädagogik), Weinheim/Basel³ 1996, 33.

³ *W. Klafki*, Neue Studien, aaO., 34f.

sich im Medium ästhetischer, nämlich rhetorischer, musisch- oder bildend-künstlerischer, architektonischer und bewegt-tänzerischer Vollzüge. Sie bedarf daher der ästhetischen Bildung. Musik begleitet die religiösen Sozialisations- und Bildungsprozesse: Religiosität wird geweckt und gestaltet durch das Gute-Nacht-Lied, durch gemeinsames Singen und Sing-Spiele in Kindergarten und Kindergottesdienst. Jugendliche werden durch Taizé-Gesänge oder christliche Popmusik in ihrer Frömmigkeit geprägt. Erwachsene bilden und entwickeln sich im Glauben durch Kirchenmusik in unterschiedlichsten Stilrichtungen.

2. Musik und Gesang als Mittel der Katechese

Über Jahrhunderte galt das Gesangbuch als dritte Säule des Kirchlichen Unterrichts neben Bibel und Katechismus. In den didaktischen Schriften ertönten Hohelieder des Lobes auf den Gesang.⁴

- Schon *Martin Luther* hat seine eigenen Kirchenlieder auch als Beitrag zur religiösen Erziehung verstanden.
- In der Aufklärungszeit gerät die Musik als Mittel der gemütsbewegenden und sittlichen Erziehung in den Blick. Sie soll zur Glückseligkeit führen und der natürlich-moralischen Religion als versinnlichendes Medium dienen.
- In der Romantik wird Musik immer mehr zur Sprache des Herzens und erscheint bestens zur Gemütsbildung geeignet (etwa bei Herder).
- In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts überhöhen die Konzeptionen der *Reformpädagogik* die Musik anthropologisch-religiös. Ihr werden erlösende, Heil bringende Qualitäten (*Edmund Joseph Müller*) und ein überpersonaler Machtcharakter wahren Lebens (*Fritz Jöde*) zugeschrieben. Im Programm der *Musischen Bildung* erhält das Musische bei *Georg Götsch* (1895–1956) gleichsam religiöse Weihen. Es soll die Herzen für die Wahrnehmung der höheren Offenbarung vorbereiten.
- Die Konzeptionen der *Evangelischen Unterweisung* reduzieren hingegen das Lied primär auf seine Bekenntnis- und Gebetsfunktion und blenden dessen allgemeinbildende Dimension aus.
- In der Phase der *hermeneutischen* und *problemorientierten* religionspädagogischen Konzeptionen bis in die 1980er Jahre werden die musischen Elemente im schulischen Religionsunterricht (wie in der religionspädagogischen Theorie) immer mehr an den Rand gedrängt.
- Die *symboldidaktischen* Ansätze konzentrieren sich meist auf den Augensinn und die Bild-Künste und vernachlässigen den Klang.
- Demgegenüber konnte sich die *musische Bildung* in der kommunalen wie kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Gemeindekatechese weithin halten und entwickelte sich seit den 1970er Jahren zur soziokulturellen und äs-

⁴ Vgl. zum Folgenden: *M.L. Pirner*, Musik und Religion in der Schule. Historisch-systematische Studien in religions- und musikpädagogischer Perspektive (ARP 16), Göttingen 1999.

thetisch-kulturellen Bildungsarbeit weiter. Heute gibt es in den meisten landeskirchlichen Ämtern für Jugendarbeit und in manchen regionalen Jugendwerken Referentinnen für musisch-kulturelle Bildung oder Jugendarbeit. Neben der Theater- und Spielpädagogik ist hierbei die musikalische Arbeit von zentraler Bedeutung.

3. (Kirchen-)Musik, Identität und Bildung

Musik ist allgegenwärtig geworden und hat insbesondere in jüngeren Milieus eine kulturelle Leitfunktion inne. Die Moden der Populärmusik prägen in Verbindung mit der Video-Clip-Kultur die kulturelle Lebenswelt breiter Bevölkerungskreise. Dabei ist Musik zu einem wichtigen Code der Milieu-Zugehörigkeit geworden. Musik hilft, die eigene Identität zu modellieren und ihr Ausdruck zu verschaffen. Sie dient damit zugleich der »Eingemeindung« in *peer-groups* und kulturelle Szenen. In alledem wirkt sie als starkes Medium der informellen Bildung – verstanden als Persönlichkeitsbildung und Ausprägung einer kulturellen Identität.

Musik ist die Kunst des Hörsinns. Hören ist auch ein religiöser Grundvollzug. Die von Gott in ihrer ganzen Identität ergriffene Person besitzt ein »hörendes Herz« (1 Kön 3,9). Der Glaube entsteht vorrangig aus dem Hören des Wortes der Verkündigung (Röm 10,14). Gehorsam übt, wer auf Gottes Stimme hört (Gen 26,5; Jos 24,24). Jesus-Nachfolge und Hören fallen zusammen (Joh 10,3.27). Dabei bleibt es Gottes Tat (im Heiligen Geist), die Ohren für seinen Ruf zu wecken (Ps 40,7f.; Jes 50,4f.).

Die Ohren sind daher für *Martin Luther* die eigentlichen Sinneswerkzeuge eines Christenmenschen. Und die Musik kommt gleich nach der Theologie, nicht zuerst weil sie Texte zu tragen vermag, sondern weil sie eine wirkkraftige Hörkunst ist. Sie hat teil am geschichtlichen Offenbarungshandeln Gottes, indem sie neu den Menschen ergreift und verändert.⁵

Im musikalischen Hören kann das religiöse Ohr gebildet werden. Die Wahrnehmung wird geschärft. Natürlich ist nicht jede Form des Hörens und Klang-Erleben schon religiös wünschenswert. Ein Hören, das die Hörenden einlullt und etwa unempfindlich gegenüber gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten macht, zählt nicht dazu.

Musik kann religiöse Erfahrung *stimulieren*. Sie hilft dazu, *elementare religiöse Gefühle wahrnehmen und empfinden* zu können: Grundvertrauen und Furcht, Staunen und Erschrecken, Ekstase und Höllensturz, Dank und Sehnsucht ... Musik weckt heilige Gefühle. Sie kann entzücken und entrücken, ihr Genuss entführt in himmlische Regionen, sie verändert das Bewusstsein. Sie hat darin gleichsam sakramentale Qualität.

⁵ Vgl. P. Bubmann, Hören, in: G. Fermor/H. Schroeter-Wittke (Hrsg.), Kirchenmusik als religiöse Praxis. Praktisch-theologisches Handbuch zur Kirchenmusik, Leipzig 2005, 9–14.

Das *Verstehen* und *Deuten* von Musik (insbesondere von Kunstmusik) hilft dazu, schöpferische Prozesse nachzuvollziehen und damit auch Anschluss an göttlich-schöpferische Kreativität zu gewinnen oder sich von fremden bzw. neuen ästhetischen Erfahrungen herausfordern zu lassen und so sein eigenes Ich zu transzendieren. Und zugleich werden wertvolle religiöse Traditionen erschlossen.

Dabei gehört auch das nüchterne *Prüfen* und *Würdigen* von Musik zu ihrer religiösen Dimension. Denn nicht alle Musik hilft zum gelingenden Leben. Die Nationalsozialisten haben sich geschickt der gleichschaltenden Wirkung populärer Musik bedient. Es gibt verlogene, »unwahre« Musik auch in der Kunst-Musik. Und die Musikindustrie versorgt die Menschen nicht nur mit der Musik, die sie sich wünschen, sondern manipuliert sie auch zum Zwecke der Gewinnmaximierung. Deshalb gehört zum Einsatz von Musik in religiösen Kontexten auch dazu, die musikalische Praxis ethisch und ästhetisch zu prüfen.

Musik kann die Fähigkeit zur religiösen *Artikulation* verbessern helfen. Denn Musik ist ein hervorragendes Medium, um religiöse Erfahrungen auszudrücken und ihnen Gestalt zu verleihen. Das gilt primär, aber keineswegs ausschließlich für das eigene Singen. In allen christlichen Konfessionen und in der jüdischen Mutterreligion hat das gemeinsame *Singen* eine besondere Dignität. »Singen ist ein Verhalten mit transzendenter Tendenz.«⁶ Verbinden sich viele Stimmen, entsteht Neues: Aus der Vielfalt der Einzelstimmen wird tönende Gemeinde. Insbesondere die lobend-liebende (aber auch die klagende!) Zuwendung zu Gott erfordert das Singen. Singen hat *Ritualcharakter* und bietet eine klingende Heimat für die Singenden. Es entfaltet stabilisierende und identitätsbildende Kräfte.⁷

Auch jenseits des gemeinsamen Singens hat das aktive musikalische Gestalten religiös bildende Bedeutung: Die Begabung und die Freiheit zur Weltgestaltung zeigen sich hier *spielerisch-ästhetisch*. Im instrumentalen oder vokalen Improvisieren etwa erspielen sich die Musizierenden neue Klangwelten, bleiben einerseits innerhalb bestehender rhythmischer oder melodischer Grundmuster und transzendieren gleichzeitig das Bekannte auf Unbekanntes hin, und wenn es gut geht, kommen sie in eine Art »Fluss- bzw. Flow-Erfahrung«, in der sie gefühlsmäßig abheben von dieser Erde – alles Vorgänge, die Teil der Begegnung mit dem Heiligen werden können.

Die musisch-religiöse Bildung lässt sich nicht allein auf das Repertoire geistlicher Musik oder auf Werke der Kirchenmusik beschränken. Die religiöse Bildungskraft der Musik ist gerade auch in so genannter »säkularer«, absoluter, also nicht funktional auf kirchliche Handlungsfelder festgelegter Musik zu erwarten.

⁶ M. Josuttis, *Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage*, München 1991, 178. Josuttis konzentriert diese transzendierende Funktion dabei einseitig auf die Erfahrung fundamentaler archaischer Lebensordnungen. Dass solches Transzendieren auch die Überschreitung oder Zerstörung überkommener Ordnungsstrukturen implizieren kann, wäre hinzuzufügen.

⁷ Vgl. K. Adamek, *Singen als Lebenshilfe. Zur Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung. Plädoyer für eine »Erneuerte Kultur des Singens«*, Münster/New York 2003.

Wer sich etwa in die komplexen motivischen Zeit-Architekturen der Bruckner-Symphonien einzuhören gelernt hat, kann ein neues Verhältnis zur Zeit gewinnen, das dem der christlichen Hoffnung als ein Harren auf die Aufhebung der Zeiten in Gottes Ewigkeit zumindest ähnlich ist.

In musikalischen Prozessen lassen sich Bewegungen und Strukturen wahrnehmen, die analog zu religiösen Erfahrungen verlaufen. Musikalische Vollzüge, etwa Unterbrechungen, motivische und dynamische Steigerungen, oder die gegenseitige kontrastierende Interpretation von Stimmen können zum Gleichnis *religiöser Erfahrungen* werden und diese erschließen helfen. Die musikalische Einstimmung in eine höhere Ordnung, die Unterbrechung und Transzendierung des Gewohnten und Vorhersehbaren, oder auch die emotionale Umstimmung durch Klänge werden zum Symbol und Medium analoger religiöser Erfahrungen: Einstimmung in Gottes Willen und in seine gute Schöpfung, Verstimmung als Herausgerissenwerden aus den falschen Bindungen dieser Welt, Umstimmung zum guten Leben, Hochstimmung im Fest der vorweg genommenen endzeitlichen Freude.

Religiöse Bildung ereignet sich, wo man sich derartiger religiöser Erfahrungen reflexiv vergewissert und sie ins Verhältnis setzt zu den tradierten Beschreibungen christlichen Glaubens.⁸ So kann absolute Musik in derartigen Lernprozessen zum *Propädeutikum der Theo-Logik* werden, sie bereitet auf die Logik religiöser Erfahrung vor, bildet sie ab oder induziert diese.

Allerdings kann eine Beschreibung der religiösen Bildungsmacht der Musik aus christlich-theologischer Perspektive nicht bei einer allgemeinen Religionsphänomenologie stehen bleiben. Es ist daher auch ausdrücklich zu bedenken, wie sich religiös-musikalische Bildung in der Begegnung mit explizit christlicher *Kirchenmusik* oder geistlicher Musik aus dem jüdisch-christlichen Traditionszusammenhang ereignet.

Aus praktisch-theologischer Sicht liegt es nicht nahe, Begriff und Sache der Kirchenmusik allein von der formalen kirchlichen Trägerschaft der Musizierenden, vom Aufführungsort oder von einem spezifischen Repertoire geistlicher Musik her zu bestimmen.⁹ Von ›Kirchen‹-Musik ist vielmehr in theologisch verant-

⁸ Der katholische Religionspädagoge *Klaus König* wie die evangelische Religionspädagogin *Heike Lindner* plädieren zu Recht dafür, in der religionspädagogischen Praxis mit absoluter Musik zu arbeiten und in deren Phänomenen Ähnlichkeiten zur Logik oder Dynamik theologischer Glaubensaussagen zu finden. So können etwa Lernende Musikausschnitte mitbringen, in denen sich für sie der (religiös verstandene) Himmel ausdrückt. Im hörenden Vergleich werden dann verschiedene Himmelsvorstellungen deutlich: von der regressiven Harmonie bis hin zur ungezügelten Ekstase. Vgl. *K. König*, Religiöses Lernen durch Musikhören. Absolute Musik im Religionsunterricht, in: *KatBl* 121/1996, 306–310; *H. Lindner*, Musik im Religionsunterricht. Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis (Symbol – Mythos – Medien 9), Münster u.a. 2003.

⁹ Vgl. zum Folgenden: *P. Bubmann*, Kirchenmusik, in: *W. Gräß/B. Weyel* (Hrsg.), *Handbuch Praktische Theologie*, Gütersloh 2007, 578–590, hier: 581.

worteter Weise dann die Rede, wenn (mit Confessio Augustana Art. 7) vom Ereignis der Evangeliumskommunikation ausgegangen wird, Kirche also primär als Kommunikations-Geschehen begriffen wird, dessen Medium auch die Musik sein kann. Dann reicht Kirchenmusik weit über die Angebote der haupt- oder nebenamtlichen Kirchenmusikerinnen hinaus. *Kirchenmusik* liegt also dort vor, wo *musikalisch Handelnde und Hörende ihre Wahrnehmungen und ihr musikalisches Agieren als Teil der (auch) durch die Institution Kirche tradierten Kommunikation des Evangeliums erfahren*. Sie ist daher zunächst ein *Geschehen* und *Ereignis*, eine *religiöse Praxis*, der sekundär ein institutionalisiertes kulturelles System mit seinen Zeichen, Werken und Strukturen dient.

Kirchenmusik stiftet eine zweite Ebene des Verstehens und der Interpretation: Durch das Hören von Motetten, Kantaten und Oratorien werden biblische und andere religiöse Texte in einzigartiger Weise erschlossen. Vielfach sind die auf diese Weise wahrgenommenen biblischen Texte überhaupt die einzigen christlichen Traditionsbestandteile, die im Gedächtnis haften bleiben. Neben diesem mnemotechnischen Argument ist jedoch vor allem wichtig, dass jede Vertonung von religiösen Texten eine zweite musikalische »Sprach«-Ebene hinzufügt. Die Worte erhalten einen bestimmten Klangleib, sind durch die Töne und Klänge gedeutet. Begibt man sich auf die Spur dieser Deutungen, vertieft sich insgesamt das Verstehen: Die Musik beginnt einen Interpretationsteppich zu knüpfen, den die Hörenden weiterentwickeln. So entsteht ein musikalischer »Midrasch« (= eine die Bibel auslegende Interpretation), der den Text vielfältig für heute erschließt. Die Hörbegegnung mit geistlicher Musik ist also bildend, weil sie das theologisch-geistliche *Verstehen fördert* und anregt.¹⁰

Durch die Vertonung und Aufführung werden religiöse Texte zu einem aktuellen Geschehen. Sie treffen die Hörenden als akustische Performance, die eine existentielle Stellungnahme verlangt. Damit repräsentieren die Klänge die performative religiöse Logik des christlichen Glaubens: Es geht nicht um objektiv-dogmatisches Verfügungswissen über Gott, sondern um Empfänglichkeit gegenüber dem Wirken des Heiligen Geistes, der zum Neuen Sein bewegt. In Zustimmung oder Ablehnung werden die Hörenden zum eigenen Urteil und zur eigenen Lebensgestaltung herausgefordert. Hörbegegnungen mit geistlicher Musik ermöglichen somit *existentielle spirituelle Erfahrungen und daraus resultierende Bildungsprozesse der Lebenskunst*.

Kirchenmusik erschließt die Logik der Liturgie: Die liturgische Bildung liegt insbesondere im Protestantismus im Argen. Die Beschäftigung mit liturgischer Musik kann diesem Mangel aufhelfen. Wer etwa in der Chorarbeit oder auch im Konfirmandenunterricht eine der großen Mess-Vertonungen intensiv wahrge-

¹⁰ Vgl. D. Block, *Verstehen durch Musik: Das gesungene Wort in der Theologie*, Tübingen/Basel 2002.

nommen hat, kann danach auch die Liturgie besser mit vollziehen. In der h-moll-Messe Bachs, in der Missa solemnis Beethovens oder der c-moll-Messe Mozarts wird hörbar, dass die Liturgie einen Weg der Begegnung mit dem heiligen Gott darstellt und sich in ihr das Leben insgesamt verdichtet.¹¹

Die Begegnungen mit geistlichen und kirchenmusikalischen Werken der Musikgeschichte bieten die Chance einer kritischen *Auseinandersetzung mit wesentlichen religiösen Traditionen unserer Gesellschaft und fremder Kulturen sowie der Ökumene*. Mit der Musik von *Heinrich Schütz* oder *Johann Sebastian Bach* werden zugleich wesentliche Formen reformatorischer Frömmigkeit, etwa auch einer verloren gegangenen Kunst des Sterbens erschlossen. Hörbegegnungen mit der »Neo-Gotik« *Arvo Pärts* oder mit den Werken von *Sofia Gubaidulina* eröffnen Zugangswege zu aktuellen Formen christlicher Mystik und damit zu osteuropäisch und orthodox geprägten Formen von Spiritualität. Im Dialog mit verschiedenen musikalischen Deutungen des christlichen Glaubens werden Toleranz und Gelassenheit im Umgang mit bleibenden Glaubensdifferenzen und unterschiedlichen kulturellen Frömmigkeitsstilen eingeübt. Die Relativierung (verstanden als »In-Beziehung-Setzen«) eigener religiös-kultureller Prägungen in der Begegnung mit dem Fremden ist Teil der dringlich notwendigen Prozesse ökumenischen Lernens.

Kirchenmusik bildet Gemeinde und stiftet Gemeinschaft: Gemeinsames Singen und Musizieren verbinden und werden zu Recht als wichtige Vollzüge des Gemeindeaufbaus betrachtet.¹² Die musikalische Gemeinschaftsbildung ist allerdings mit Risiken behaftet, die der gemeindepädagogischen Reflexion bedürfen. Der Musikgeschmack ist ja zwischenzeitlich zum wichtigsten Kennzeichen von Milieu- und Szenenzugehörigkeit geworden. Das führt zu der Schwierigkeit, dass bestimmte Musikstile in der Gemeindefarbeit und im Gottesdienst sofort milieubedingt Abwehr oder Zustimmung auslösen. Auch die christliche Gemeinde zerfällt wie die Gesellschaft insgesamt in Milieus, die sich untereinander kaum mehr verstehen können.¹³ Die Musik in der Gemeinde kann sich jedoch nicht lediglich

¹¹ Methodische Bausteine zur Erschließung der Messe durch Musik (wie zu vielen anderen Themen) finden sich in: *P. Bubmann/M. Landgraf* (Hrsg.), *Musik in Schule und Gemeinde. Grundlagen – Methoden – Ideen. Ein Handbuch für die religionspädagogische Praxis*, Stuttgart 2006, 76–263.

¹² Vgl. *U. Lieberknecht*, *Gemeindelieder. Probleme und Chancen einer kirchlichen Lebensäußerung* (Veröffentlichungen zur Liturgik, Hymnologie und theologischen Kirchenmusikforschung 28), Göttingen 1994, 280–285.

¹³ Zu den Milieutheorien vgl. *G. Schulze*, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt a.M./New York 1992 u.ö.; *W. Vögele/H. Bremer/M. Vester* (Hrsg.), *Soziale Milieus und Kirche*, Würzburg 2002. Diese Studie weist nach, dass sich die Milieus auch heute noch in einem hierarchisch geordneten Raum befinden. Die obersten Milieus der Intellektuellen und Leistungseliten neigen dazu, sich für kulturell

an den ästhetischen Vorstellungen eines Milieus (etwa des hochkulturell-bildungsbürgerlichen der Pfarrerrinnen und Kirchenmusikerinnen) orientieren.

Einerseits kann darauf mit zielgruppenorientierten kirchenmusikalischen Angeboten reagiert werden. Andererseits sollte sich die Einheit der christlichen Gemeinde immer wieder auch sichtbar-hörbar dokumentieren, wenigstens beim jährlichen Gemeindefest und an den Hochfesten des Kirchenjahres. Die dabei entstehenden »interkulturellen« Milieu-Begegnungen bedürfen der gemeindepädagogischen Begleitung: Es geht um geschickte Inszenierungen des eigentlich Inkompatiblen, um einladende Begegnungen mit der Vielfalt des Möglichen und um Lernprozesse im Dialog mit dem Fremden. Zur Verständigung zwischen unterschiedlichen Stil-Gemeinden (die Pop-Fans, die Bach-Gemeinde und die Avantgarde-Anhänger) bedarf es dabei auch der moderierenden Kompetenz gemeindepädagogischer Fachkräfte (etwa in Vorbereitungsgruppen zu solchen Festen). Die Frage, welche Lieder alle Christinnen und Christen noch gemeinsam singen können (sollten), wird dabei zu einer zentralen, die Einheit der Kirche betreffenden Grundsatzfrage. Die Einigung über einen verbindlichen Grundkanon an gemeinsamen Liedern gehört mit zu den Aufgaben der Gemeindepädagogik!

Kirchenmusik leitet an zu eigenem religiösen Ausdruck: Die Praxis kirchenmusikalischen Musizierens wie auch das Hören von Werken der Kirchenmusik eröffnen Räume religiöser Artikulation und können zur »Sprachschule des Glaubens« (*Ernst Lange*) werden.

4. Kontexte und Lernorte musikalisch-religiöser Bildung

Voraussetzung für eine fruchtbare musikalisch-gemeindepädagogische Arbeit ist, dass im Kreis der Mitarbeitenden die prinzipielle Bereitschaft besteht, sich auf Musik oder auf das gemeinsame Singen bzw. auf die Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen der Musikkultur einzulassen. Wichtig ist die Kontaktpflege zwischen gemeindepädagogischen Fachkräften und Kirchenmusikerinnen und -musikern in der Gemeinde. Deren Unterstützung oder Blockade kann für den Erfolg musikalischer Arbeit in der kirchlichen Bildungsarbeit entscheidend sein. Gegenseitige Absprachen und Teamwork erhöhen die Chancen der musikalisch-religiösen Bildungsarbeit. Außerdem können Eltern von Kindergartenkindern oder Konfirmandinnen zur Mitarbeit bei musikalischen Projekten (oder zu deren Finanzierung) gewonnen werden. Mancherorts lassen sich Fördervereine zur Stützung der musisch-ästhetischen Arbeit gründen. Das macht auch aufwändigere Projekte (wie z.B. religiöse Musicals) realisierbar.

Von Bedeutung sind die Raum- und Medienfragen. So macht es Sinn, bei der Ausstattung von Räumen für Jugend- und Konfirmandenarbeit einen Koffer mit Percussionsinstrumenten und einen Satz Liederbücher bereit zu halten. Der Raum

höher entwickelt zu halten, für gebildeter, feiner, kultivierter und grenzen sich daher vom Rohen der unteren Milieus ab.

sollte so gestaltet sein, dass das gemeinsame Musizieren und ggf. auch Band-Arbeit möglich sind. Oder – dies ist natürlich die beste Lösung – man stattet das Gemeindezentrum mit einem eigenen Musikraum mit Instrumenten und einer guten Musikanlage aus.

Britta Martini differenziert zwischen »primären und sekundären Lernorten«¹⁴ der gemeindepädagogischen Arbeit mit Musik. Zu den primären gehören die regelmäßig stattfindenden dezidiert kirchenmusikalischen Gemeindeveranstaltungen (also Chor-, Band-, Bläserchor- und Orchesterproben usw.). Unter sekundären musikalischen Lernorten sind »alle weiteren regelmäßig stattfindenden Veranstaltungen sowie unregelmäßige und Einzelveranstaltungen, in denen musikalisches Lernen potentiell geschehen kann, aber nicht geschehen muss«¹⁵, zu verstehen.

Der *Gottesdienst* darf nicht pädagogisiert werden. Dennoch ist er »per se ein musikalischer Lernort«¹⁶. Für viele Menschen, die nur selten in den Gottesdienst gehen, stellt er gar eine besondere Herausforderung interkulturellen Lernens dar: Da begegnen ungewohnte musikalische Rufe und Wendungen, von der musikalischen Lebenswelt weit entfernte Klangwelten von der Orgel oder ein unbegleitet singender Liturg im sonderbaren Sprechgesang. Das fordert das Hören heraus, und führt nicht selten auch zu Blockaden. Für die gut sozialisierte »Kerngemeinde« hingegen weckt gerade diese musikalische Sonderwelt Heimatgefühle. Aber auch die kerngemeindlichen Milieus wären zum musikalischen Lernen im Gottesdienst herauszufordern: durch neue ungewohnte Klänge, die prophetisch aufschrecken und aufmerken lassen, oder durch alte Musik, die sich wiederzuentdecken lohnt.

Unter gemeindepädagogischer Perspektive ist die *musikalische Arbeit mit Kindern* von besonderer Bedeutung. Hier erfolgt die prägende Sozialisation in kirchliche Klänge und gemeindliches Liedgut und ereignet sich die elementare musikalische Hör- und Stimmbildung, die für das ganze Leben prägen kann. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass ein integrales musikalisches Gemeindegemeinschaftskonzept erarbeitet wird. Hier sind die Angebote des Singens mit Kleinkindern in den Eltern-Kind-Kreisen und in den Kindertagesstätten mit den speziellen kirchenmusikalischen Angeboten für Kinder (Spatzen-Chor, Sing-Stunden, Familien-Sing-Wochenenden oder -wochen) aufeinander abzustimmen.

In der *Konfirmand/innenarbeit* wird man eine behutsame Doppelstrategie wählen: Einerseits geht es nicht ohne Bezüge zur musikalischen Lebenswelt der Jugendlichen. Die aktuellen Stile der Popmusik (etwa deutscher Hip-Hop) müssen

¹⁴ *B. Martini*, Musikalische Lernorte in der Gemeinde – anhand der Arbeit mit Kirchenliedern, in: PGP 59/2006, H. 4, 11–14, hier: 14.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ *B. Martini*, aaO., 12.

daher Raum erhalten, die Jugendlichen dürfen damit auch klanglich ihr eigenes Revier besetzen. Andererseits bedarf es klanglicher Erfahrungen des Heiligen gegen die (Über-)Macht kommerzialisierter Musikindustrie. Taizé-Musik kann etwa mit ihrer sakralen Aura auch Jugendliche erreichen, die sonst nur härtere Töne gewohnt sind. Gospel-Klänge liegen näher am Pop-Sound der Gegenwart und bauen so eine Hör-Brücke. Doch ist amerikanische Gospel-Musik auch kein Allheil-Mittel, eine einseitige Fixierung auf diese Sounds verengt die Rezeptionshaltung unnötig. Deshalb sollten auch Hör-Begegnungen mit aktueller Avantgardemusik in der Konfirmandenarbeit gewagt werden, etwa die meditativ-mystischen Chorwerke von *Arvo Pärt*. Gut wäre es, die traditionelle Distanz jugendlicher Milieus zur Kirchenorgel durch eine spannende Orgelführung abzubauen und dabei zu zeigen, dass die Kirchenorgel keineswegs nur für »langweilige« Barock-Fugen taugt.

Vor allem in der ehemaligen DDR waren die (*Kinder-)*Chöre Orte, an denen zugleich eine Begegnung mit christlicher Glaubenslehre stattfand. Im Westen (und heute in Gesamtdeutschland) sind vergrößert zwei Typen von Chören zu unterscheiden: Auf dem Land und in kleineren Gemeinden ist der Kirchenchor vor allem ein Zentrum gemeindlicher Geselligkeit und milieuübergreifender Begegnung. Hier steht die Beziehungsarbeit neben der künstlerischen Arbeit im Zentrum, die Leitungsperson ist vor allem als Kommunikatorin gefragt. In den Städten und in Projektchören trifft sich hingegen ein kulturprotestantisch interessiertes Milieu, das von verbindlicher Einbindung in gemeindliche Strukturen wenig wissen will und einen ästhetisch-kulturellen Zugang zur Religiosität bevorzugt. Hier sind anspruchsvolle Werkeinführungen denkbar. Neben den zentralen künstlerischen Kompetenzen benötigt die Leitungsperson daher auch erwachsenenbildnerische Fähigkeiten. Teils sind kirchenmusikalisch-pädagogische Veranstaltungsformen innerhalb von Stadtakademien institutionalisiert (z.B. durch Werkeinführungen am Vorabend einer Oratoriumsaufführung).

Was für die Chorarbeit ausgeführt wurde, gilt analog für *Bläser- und Bandarbeit*. Immer spielen die Gruppenprozesse eine enorme Rolle. Die Mitwirkung in solchen Ensembles ermöglicht nicht nur die Teilnahme an liturgischen Feiern und Festen und erschließt somit gottesdienstliches Handeln. Hier ereignet sich religiöse Bildung auch im informellen Gespräch. Gemeinsame Konzertfahrten (etwa zum Kirchentag) stellen Höhepunkte der religiösen Identitätsbildung dar und stehen damit in Analogie zu Pilger- und Wallfahrten. Solche Gruppenarbeit kann auch eine ausdrücklich sozialpädagogische Note erhalten: Schwer integrierbare Jugendliche oder Erwachsene finden eine Heimat, Kommunikation wird zunächst non-verbal, dann auch verbal neu aufgenommen und stabilisiert. Mancherorts dienen Rockgruppen präventiv als Form von Anti-Gewalt-Prävention und also als friedenpädagogische Methode.

Nicht unterschätzt werden darf die gemeindepädagogische Bedeutung kirchenmusikalischer *Konzertarbeit*. Das Kirchenkonzert hat gegenüber dem Gottesdienst und auch gegenüber explizit gemeindepädagogischen Bildungsveranstaltungen einen eigenen Öffentlichkeitscharakter und damit eine besondere Chance: Der Zugang ist niederschwelliger, man darf ja auch aus rein ästhetischen Interessen kommen. Niemand wird auf ein kirchliches Bekenntnis oder ein bestimmtes religiöses Bildungsziel hin festgelegt. Kirchenkonzerte sind daher (wie Museen) bevorzugte Orte subjektbestimmter religiöser Deutungskultur.

Eine platte Pädagogisierung wird wenig goutiert. Doch lässt man sich gerne ästhetisch erfreuen und dabei am Rande diskret »belehren«, wie es die antike Rhetorik auch schon empfahl: etwa durch professionell gemachte Einführungstexte im Programmheft oder Vorankündigungen im Gemeindebrief oder durch (wirklich kurze) meditative Texte zwischen den Stücken. Es empfiehlt sich eine intensive Zusammenarbeit zwischen kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen und den Vertreterinnen der Kirchenmusikarbeit. Ausgearbeitete Konzeptionen solcher gemeindepädagogisch durchdachter Musikarbeit sind in den eigens eingerichteten City-Kultur-Kirchen möglich. Sie erfordern die intensive Zusammenarbeit von Experten der Künste, Theologie, Pädagogik und Öffentlichkeitsarbeit.

Die Musik in der Kirche wird zunächst von den vielen musikalisch begabten Gemeindegliedern getragen, die ihre vokalen oder instrumentalen Fähigkeiten als ihr Charisma in die Gemeinde einbringen. Die Aufgabe ehren-, neben- oder hauptamtlicher kirchlicher Mitarbeitenden liegt dann primär darin, die musisch-kulturellen Gaben der Gemeinde zu fördern, zu bündeln und ihre Entfaltung zu organisieren. Dieser Auftrag lässt sich nicht auf kirchenmusikalisch ausgebildete Fachkräfte beschränken: Erzieherinnen integrieren Methoden musikalischer Früherziehung in die Kindergartenarbeit, Sozialpädagoginnen und Diakone setzen Methoden ästhetisch-musikalischer Sozialarbeit ein, Religionspädagoginnen gestalten ihre gemeindepädagogische Arbeit auch mit musikalischen Mitteln und Pfarrer sind in Liturgie und Seelsorge ohnehin mit musikalischer Praxis befasst. Aus gemeindepädagogischer Sicht liegt es nahe, die ästhetisch-musische Aus- und Fortbildung dieser Berufsgruppen besser aufeinander abzustimmen.

Literatur

Bubmann, Peter/Landgraf, Michael (Hrsg.), Musik in Schule und Gemeinde. Grundlagen – Methoden – Ideen. Ein Handbuch für die religionspädagogische Praxis, Stuttgart 2006.

Schweizer, Rolf, Ritual und Aufbruch. Kirchenmusik zwischen pädagogischem Auftrag und künstlerischem Anspruch, hrsg. von Peter Bubmann, München 1996.

Themenhefte »Musik und Gemeindepädagogik«, Teil 1 und 2, in: PGP 59/2006, H. 4 und 60/2007, H. 1.