

Fächerübergreifender Ansatz im Musik- & Religionsunterricht

von
Matthias Everding / Norbert Schläbitz

Abstract

Das Hören „ihrer“ Musik nimmt bei den meisten Jugendlichen einen bedeutenden Platz in ihrer Freizeitgestaltung ein. Dabei geht es oft nicht nur um Unterhaltung, sondern um die individuelle Suche nach Sinn und Orientierung oder einfach um die Flucht aus dem Alltag. In vielen Songtiteln und musikalischen Inszenierungen werden religiöse oder existentielle Fragen und Erfahrungen thematisiert, die auch Gegenstand eines schülerorientierten Religionsunterrichts sind.

In diesem Aufsatz werden nach einer kurzen Erörterung der Berührungspunkte zwischen Musik und Religion ausgehend von den Handlungsfeldern des Musikunterrichts verschiedene sowohl fächerverbindende als auch fachübergreifende Ansätze zwischen dem Religionsunterricht und dem Musikunterricht skizziert.

1. Exposition

Der fachübergreifende Unterricht verknüpft zwei oder mehrere Fächer miteinander, wobei ein Fach als Leitfach operiert, das das zentrale Thema artikuliert. Im Unterschied dazu steht der fächerverbindende Unterricht, der „die gleichgewichtige Behandlung von Themen durch mehrere Fächer“ vorsieht.¹ Gleichgültig, welches Prinzip nun favorisiert wird, beiden gemeinsam ist der Versuch, einen mehr ganzheitlichen Zugang zu gewährleisten. Einerseits wird der Gegenstand, der im Unterricht aufgegriffen wird, durch die Verknüpfung mit mehreren Fachgebieten zumindest ganzheitlicher vertreten als im üblichen Fachunterricht, andererseits wird auch der Schüler oder die Schülerin in die Lage versetzt, mehr ganzheitlich operieren zu können, da dessen/deren Erfahrungswirklichkeit in einem ungleich größeren Maße berücksichtigt werden kann.

Ein fachübergreifender Ansatz für die Auseinandersetzung mit Musik im Musikunterricht erscheint also aus mehreren Gründen sinnvoll, von denen zwei besonders herausgehoben werden sollen:

1. *Das Prinzip der Ganzheit auf Seiten des Gegenstandes:* Zum einen ist gerade die Musik immer in ein komplexes gesellschaftliches Umfeld eingebunden, aus dem sich fachfremde Aspekte beinahe wie von selbst ergeben. Ein fächerübergreifender Ansatz muss in der Regel im Bereich der Musik nicht erst gesucht werden.
2. *Das Prinzip der Ganzheit auf Seiten der Schüler/in:* Zum anderen ist der reflexive Zugang für Jugendliche zur Musik über so angesprochene Fachgebiete wesentlich leichter zu leisten, da in der Regel im Musikunterricht ein fachspezifisches Vokabular nur selten vorausgesetzt werden kann. Die Diskussion um musikalische Phänomene wird so – auch wenn die Musik im Zentrum steht – vom Boden eines schon gegebenen Kompetenzwissens aus geführt, auf das man zurückgreifen kann und das nicht erst mühsam zugrunde gelegt werden muss.

Nachfolgend werden (im Fortgang der „1. Exposition“) Berührungspunkte zwischen Musik und Religion erörtert, aus denen sich ein Begründungshorizont für einen fächerübergreifenden Ansatz zwischen den beiden Fächern entfaltet. Im weiteren Verlauf werden unter „2. Durchführung“ Praxisbeispiele geliefert, unter „3. Reprise“ wer-

¹ PETERBEN 1999, 89.

den methodische Grundüberlegungen vorgelegt, und unter „4. Coda“ wird eine abschließende sowie generalisierende Bewertung geleistet.

Musik und Religion weisen vielfältige Berührungspunkte auf. Einen zentralen Verknüpfungspunkt zwischen Musik und Religion liefert der Stichpunkt Sinnstiftung und Identitätsfindung, der zu früheren Zeiten mehr im Bereich des Religiösen verankert war, heute allerdings mehr im Bereich der Musik zu verorten ist. Zu vergangenen Zeiten boten Religionen unangefochten das Sinnpotenzial für ein erfülltes Leben. Mit dem Zurücktreten religiöser Weltdeutungen und der *Entzauberung der Welt* (Max Weber) reihte sich die *große Erzählung* oder die *Metaerzählung* (Lyotard) Religion ein in eine Reihe mit anderen Weltdeutungsmodellen, zu denen sie in Konkurrenz steht, ohne dass sie prinzipiell Vorrang vor den anderen einbringen kann. Die Welt wurde ihres tiefen Sinns enthoben, indem die Sinnangebote der Religion nicht mehr obligatorisch gesetzt, sondern zur Wahl gestellt sind. Zugleich bleibt die Religion aber eine „Schatzkammer des Sinns“². Diese Schatzkammer ist, wo die Religion gesellschaftlich immer mehr an Zuspruch verliert, auf einer anderen Ebene geöffnet worden. Die *Musik* bedient sich des reichen Sinnpotenzials, das Religion stiftet. Musik operiert als „eine reine Kulturreligion ohne Dogma“³. Der tiefe Sinn wird durch die ritualisierte Kommunikation in der Vielfalt ersetzt. Man könnte auch so sagen: „An die Stelle religiöser Kommunikation tritt die Kommunikation als Religion“⁴. Auch in anderen Fällen gehen Religion und Musik eine Allianz ein, wenn Musik-Events und religiöse Botschaften im Zusammenklang in kirchlichen Räumen kultiviert werden: „Praise the Lord with 150bpm“⁵. Musik und Religion greifen auf ähnliche Symbole und Rituale zurück oder eröffnen Sinnräume, was sie unterrichtlich zusammenführen lässt.

Es versteht sich heute nicht mehr von selbst, unter dem Dach der Religion eine Heimat zu finden, was eine Form der Heimatlosigkeit impliziert. Ebenso wenig versteht sich das Identitätsprofil, das Heranwachsende ausbilden – anders als noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts – von selbst, was abermals Heimatlosigkeit zur Folge hat. Den Spielraum zur persönlichen Entwicklung ermöglichte und begrenzte bis weit ins 20. Jahrhundert hinein die soziale Herkunft. Wo wie in breiten gesellschaftlichen Schichten einst der Mangel währte, war individuelle Entfaltung nach persönlicher Maßgabe kaum möglich, sodass die soziale Lage und die damit verbundenen ökonomischen Verhältnisse folglich Optionen für ein Selbstbild eröffneten oder verschlossen. Entwicklung erfolgte weitgehend nach schichtenspezifischer Vorlage, ein Ausbruch oder Aufstieg war kaum möglich und folgte in der Regel dem Primat der *Notwendigkeit*. Nicht mehr das soziale Feld, in das der Mensch hineingeboren wird, bestimmt heute in erster Linie die persönliche Entwicklung und lässt das Individuum im Rahmen eines Klassenbewusstseins sich verstehen, sondern eine vornehmlich aus einem komplexen Medien-Environment entworfene Wahl- oder Bastelbiographie.⁶ So ist der „Wählende“ zur „paradigmatischen Gestalt der Gegenwart“⁷ geworden. Selbstbilder von Jugendlichen werden dabei heute in wesentlichem Maße gewonnen durch die Medien, die entsprechende Vorbilder liefern, und durch Peer-Groups, in denen Identitätsprofile entworfen und ausprobiert werden.

Insbesondere die Musik vermag es, in einer globalisierten Welt, eigene Sinnwelten zu schaffen. „Popmusik produziert unentwegt Unterschiede, denn in Abstufungen

² BOLZ / BOSSHART 1995, 350.

³ Ebd., 349.

⁴ Ebd., 351.

⁵ Vgl. STREIT 1997.

⁶ Vgl. BECK 1996, 217.

⁷ SCHULZE 1996, 407.

ermöglicht sie ihren Rezipienten Überlegungen zur Selbstdefinition⁸. Die Musik setzt Differenzen durch Ausprägung von immer neuen Stilformen. Ein Stil „ist Teil eines umfassenden Systems von Zeichen, Symbolen, Verweisungen für soziale Orientierung“⁹. Musik ist demnach nicht nur Klang, der gefällt, sondern sie liefert insgesamt ein *Kommunikationsdesign*, das im Zusammenstand mit Modeausprägungen und Sprachgestus den jeweiligen Stil ausmacht, mit dem man sich identifizieren kann. Musik führt Menschen unterschiedlicher Herkunft oder auch unterschiedliche Alters- und Berufsgruppen zusammen, die unter dem Dach einer erwählten Stilform den sozialen Zusammenklang suchen. Das ästhetische Design überformt zunehmend das Geworfensein und das Sein der Welt. Mit anderen Worten: „Das Design bestimmt das Bewusstsein“¹⁰. Das ist aber nicht unbedingt zu bedauern, wenn man Hans Blumenberg folgt, der einmal sinngemäß gesagt hat: *Nur ästhetisch kann man so sein, wie man will, und muss nicht so bleiben, wie man ist*. Die Pflege eines spezifischen Kommunikationsdesigns ermöglicht Individuationsprozesse in vielfältige Richtungen und erhält sie flexibel. Im ästhetisch gepflegten Kommunikationsdesign spiegelt sich folglich gesellschaftliche Komplexität und Kontingenz. Umgestellt ist von einer Entwicklung nach *Notwendigkeit* zu einer Entwicklung nach *Kontingenz*, die Chancen eröffnet. Individuelle Lebensweltentwürfe der Gegenwart liefern eine ästhetische Existenz im Sinne Foucaults, die an der Oberfläche oszilliert und einen Kern oder ein *Wesen* performativ immerfort in Frage stellt. Die Musik (und der daran gekoppelte Stil) wird zum Spielfeld und Schulungsraum für das Spielfeld Lebensalltag, wo die eigentliche Musik gespielt wird. Die dazugehörigen Rituale, Gesten, Sinnpotentiale sind oftmals der Religion entlehnt, was den Zusammenklang von Musik und Religion auch im Unterricht nahe legt.¹¹

Die Verlagerung in Richtung Kontingenz ist aber auch mit erheblichen Verunsicherungen verbunden. Von der zugrunde gelegten Optionenvielfalt mit den damit verbundenen Prozessen zur Selbstinszenierung ohne Abschluss fühlen sich manche Jugendliche überfordert, sodass pädagogische Begleitung auch oder vielleicht auch gerade aus dem Raum des Musikunterrichts und dem der Religion sinnvoll scheint. Zwar ist die Religion aus dem Zentrum gesellschaftlichen Denkens in den Orbit verlagert worden, was die Religion als Ort der Selbstvergewisserung in Frage stellt, doch liefert sie nach wie vor ein für viele tragfähiges Orientierungsangebot. Sowohl die Musik als auch die Religion sind Orte der Gemeinschaftskommunikation, die den ewig jungen Gedanken von *Love, Peace & Unity* einer heranwachsenden Jugend in sich tragen. Im fachübergreifenden Zusammenstand können thematische Verbindungen gezogen, Gedankenwelten kennen gelernt und Orientierungen geleistet werden gerade dadurch, dass Gemeinsamkeiten erfahren werden können und so das eine Fach dem anderen im Verbund mehr vorurteilsfrei begegnen lässt.

2. Durchführung oder Umsetzung der Idee in den vier Handlungsfeldern des Musikunterrichts

Die folgenden ausgesuchten und erprobten Unterrichtsbeispiele bzw. -anregungen werden den vier Handlungsfeldern des Musikunterrichts „Musik machen“, „Musik hören“, „Musik umsetzen“ und „Über Musik nachdenken“ zugeordnet. Da die Handlungsfelder eher methodische Zugänge als inhaltliche Themenschwerpunkte markie-

⁸ MEUELER 1997, 33.

⁹ SOEFFNER 1986, 318.

¹⁰ VIEF 1989, 277.

¹¹ Vgl. SCHLÄBITZ 2003, 305f.

ren, bieten sie sich als Strukturierungsrahmen für einen fächerübergreifenden Ansatz an.

2.1 *Das Handlungsfeld „Musik machen“*

Der Handlungsorientierung kommt im Unterrichtsfach Musik eine besondere, herausragende Bedeutung zu. Die Erfahrung und die Möglichkeit, sich mit der Stimme oder mit einem Instrument ausdrücken oder darstellen zu können, motivieren die meisten Musiker zu einer lebenslangen, meist intensiven Beschäftigung mit ihrem Instrument. Die Jugendlichen, die den Musikunterricht an einer öffentlichen Schule besuchen, sind allerdings nur sehr selten in der Lage, ihre Gefühle und musikalischen Vorstellungen adäquat umzusetzen oder auszudrücken. Das intensive Gemeinschaftsgefühl und die Erfahrung, den selbst produzierten Klang im Gesamtklang wiederzuentdecken, sind für etliche Jugendliche fast Schlüsselerlebnisse. Es gibt nur wenige Möglichkeiten, Gemeinschaft und die Bedeutung des Einzelnen für die Gemeinschaft so nachvollziehbar zu erleben wie beim Klassenmusizieren oder im Chorgesang.

Auf dieser erfahrungsbezogenen Ebene des Handlungsfeldes „Musik machen“ ergeben sich Anknüpfungspunkte zu einem fächerübergreifenden Unterricht mit dem Fach Religion. Im Fächerkanon der Schulen nimmt der konfessionelle Religionsunterricht eine Sonderstellung ein. In ihm geht es nicht nur darum, Jugendlichen abfragbares Wissen über ihre Religion zu vermitteln, sondern sie sollen gleichzeitig eingeführt werden in den besonderen Anspruch ihrer Religion und ein moralisches, soziales Gewissen und Verantwortungsgefühl entwickeln. Kein anderes Schulfach betont den affektiven, emotionalen und sozialen Lernaspekt so durchgängig und explizit. Vielleicht können einige Beispiele aus dem Unterrichtsalltag die fächerverbindenden Ansätze verdeutlichen.

2.1.1 Kommunikationsübungen mit Instrumenten

Einen eher ungewöhnlichen Ansatz zu einer fachübergreifenden Zusammenarbeit bieten ausgesuchte Kommunikationsübungen mit Instrumenten. In vielen schulinternen Rahmenplänen des Faches Religion finden sich Themen wie „Gemeinschaft“, „Freundschaft“, „Streitschlichtung“ oder ähnliche Themen mit sozialintegrativen Zielsetzungen. In Klassen, in denen Mobbing und Gewalt die Atmosphäre vergiften, kann es hilfreich sein, gemeinsam mit den Jugendlichen Kommunikationsstrukturen transparent zu machen. Dabei wird die in diesen Klassen überwiegend aggressive, auf Beleidigung und Unterdrückung hin ausgerichtete Sprache ganz verboten. Es wird ausschließlich mithilfe einfacher Instrumente kommuniziert. Hier steht dann natürlich nicht die Virtuosität im Umgang mit dem Instrument, sondern die Intensität der Kommunikation im Vordergrund. Musiktherapeutisch angelegte Spiele, wie das „Si-No-Spiel“ bzw. der „Trommelstreit“¹² oder das „Einsteiger – Aussteiger-Spiel“¹³ können Jugendlichen, sofern sie sich auf diese „Spielchen“ einlassen, helfen, destruktive Kommunikationsstrukturen zu erkennen und gegebenenfalls nach einer offenen Reflexion zu korrigieren.

2.2 *Das Handlungsfeld „Musik hören“*

Auch wenn das Hören ein aktiver Vorgang sein sollte – im Gegensatz zu unseren Augen können wir unsere Ohren allerdings nicht abschalten – und auch das akustische Kunstwerk erst im Kopf des Hörers entsteht, kann das „Musik hören“ im Musikunterricht nur in Verbindung mit einem anderen Handlungsfeld handlungsorientiert

¹² Holthaus 1993, 127.

¹³ Holthaus 1993, 36.

umgesetzt werden. Es gibt nur wenige Themen, bei denen die Zielsetzung vorrangig im Handlungsfeld „Musik hören“ positioniert ist.

2.2.1 Produktion einer Hörgeschichte zum Kirchengebäude

In dem Themenbereich „Musik in unserer Umgebung“ gibt es eine Aufgabenstellung, bei der die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, ihr Umfeld akustisch zu erforschen. Sie sollen dabei den Tagesablauf eines Gebäudes nacherzählen und akustisch festhalten. Ausgestattet mit einem Mikrophon sammeln die Jugendlichen „Hörerlebnisse“ in diesem Gebäude oder im Umfeld des Gebäudes, ordnen diese Aufnahmen und binden sie in eine selbst formulierte Geschichte bzw. einen Tagesablauf ein. Ihre Aufgabe besteht darin, mithilfe eines kostenlos aus dem Internet zu ladenden Programms (z.B. Audacity) eine phantasievolle Hörgeschichte aus den aufgenommenen Realgeräuschen zusammenzustellen. Unter dem fächerübergreifenden Gedanken bietet sich die Produktion einer Geräuschgeschichte zum Kirchengebäude an.

2.2.2 Meditative Musik

Meditation und Stillephasen nehmen einen immer größeren Raum im Religionsunterricht ein. In der Absicht, eine mediale Überreizung der Sinnesorgane zu kompensieren, werden den Jugendlichen Ruhe- und Entspannungsübungen geboten. Die Musik, die in diesen Ruhephasen oder zur Untermalung von Traumreisen eingesetzt wird, sollte auf harmonische, dynamische, melodische und vor allem rhythmische Akzente oder Überraschungsmomente verzichten. Ihre Funktion ist es, die Stille erträglich zu machen, das heißt, unangenehme Nebengeräusche zu übertönen und auszuschalten. Favorisierten vor einigen Jahren viele Religionslehrerinnen und -lehrer Aufnahmen von der Sängerin Enya, dem Pianisten George Winston oder die Musik des Gitarrenduos Tierra Negra, werden heute überwiegend Instrumentaltitel in den CD-Player eingelegt, die der Stilrichtung „Ambient“ zugeordnet werden und von vielen Jugendlichen auch privat zum „Chillen“ gehört werden.

2.3 Das Handlungsfeld „Musik umsetzen“

Bewusst wird der unterrichtliche Einsatz von Popsongs, die sich mit unterschiedlichen Themen des Religionsunterrichts verbinden lassen, nicht dem vorhergehenden Handlungsfeld zugeordnet. Ein anspruchsvolles analytisches Hören ist wahrscheinlich nur in der Oberstufe eines Gymnasiums vorstellbar und eine aufwändige Textanalyse mithilfe der im Deutschunterricht vermittelten Kriterien raubt vielen Songs ihre besondere Aussagekraft. Beim Einsatz von Popsongs im Religionsunterricht kann es nie darum gehen, vorbestimmte Aussagen zu bestätigen, durch Analyse festzulegen oder zu definieren. Die Stärke dieses Mediums besteht vielmehr in der thematischen Öffnung, in der Betonung einer bewusst subjektiven, emotionalen Sichtweise, die durch die musikalische Komposition und Interpretation unterstrichen wird. Subjektivität und Emotionalität sollten auch bei der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit diesen Songs im Vordergrund stehen. Charakteristische melodische Phrasen, bestimmte Instrumentierungen oder harmonische Grundmuster können bei jedem einzelnen Jugendlichen ebenso individuelle Assoziationsmuster auslösen wie einzelne Begriffe oder Textaussagen, die jeder mit seinen ganz eigenen Erfahrungen verbinden wird. Eine Aufgabe des Religionsunterrichts, dem es nicht um reine Wissensvermittlung geht, sehe ich darin, diese individuell geprägten Assoziationen zuzulassen und ihnen nach Möglichkeit passende Ausdrucks- oder Darstellungsformen anzubieten.

2.3.1 Produktion von Videoclips zu Popsongs

In den letzten Jahren gab es eine rasante Entwicklung im Bereich der Computerbranche. In der Tendenz wurden die PCs immer leistungsstärker und kostengünstiger. Diese Entwicklung führte dazu, dass heute „multimediale Ideen“ auf einem Niveau umgesetzt werden können, von dem man vor Jahren kaum zu träumen wagte. Für die meisten Jugendlichen stellt eine Power-Point-Präsentation, die Produktion eines Kurzfilms, einer Filmanimation oder eines Podcast keine besondere technische Herausforderung mehr dar, sofern ihre Lehrerinnen und Lehrer selbst in der Lage sind, die erforderlichen Programme zu nutzen und zu erklären. Viele Filmbearbeitungsprogramme sind fast intuitiv, ohne lange Bedienungsanleitungen, zu verstehen und anzuwenden, und für verhältnismäßig wenig Geld (unter 30 €) zu kaufen. Einige Hersteller (z.B. die Fa. Magix) stellen Schulen auch kostenlos sogenannte Schülerversionen von Programmen zur Verfügung, mit denen man anspruchsvolle Videoclips, Filmanimationen oder Kurzfilme schneiden und auf DVD brennen kann.

Deutschsprachige Songs, die sich zur Produktion eigener Videoclips im Religionsunterricht eignen, sind z.B. „Gibt es einen Gott im Himmel“ von der Band „Das Auge Gottes“, „Vielleicht“ von Xavier Naidoo, „An Tagen wie diesen“ von Fettes Brot, „Michi Beck in hell“ von den Fantastischen Vier oder „Land unter“ von Herbert Grönemeyer.

2.3.2 Zeichnerische Umsetzung von Popsongs

Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem Popsong im Religionsunterricht erfordert methodische und didaktische Vorüberlegungen grundsätzlicher Art. Auf der einen Seite muss man dem jeweiligen Song genügend Beachtung schenken, um ihn nicht nur als bloße, oberflächliche Motivationshilfe (Aufreiber) zu „verheizen“, andererseits sollte man eine pädagogische „Überfrachtung“ mit den schulüblichen Instrumentarien (z.B. ausführliche Textanalysen) oder gar Bewertungen vermeiden, um den Schülerinnen und Schülern ihr Medium zu lassen. Die Methode der zeichnerischen Umsetzung oder Bearbeitung eines Liedes erscheint mir dabei ein möglicher Mittelweg zu sein, der einerseits eine ausführliche Beschäftigung mit dem einzelnen Lied erfordert, andererseits aber auch einem individuellen, sehr subjektiven Umgang mit dem Lied nicht im Wege steht. Bei der Liedauswahl ist es sinnvoll, deutschsprachige Songs zu berücksichtigen, damit die Sprache die Jugendlichen direkt ohne den Umweg über eine Übersetzung erreicht. Außerdem ist es sinnvoll, Songs vorzuspielen, die musikalisch reizvoll, aber dennoch den meisten unbekannt sind, um „Vorurteilungen“ durch einzelne Schüler möglichst zu verhindern. Der Text sollte sperrig und interpretationsoffen sein, um einerseits verschiedene Interpretationsansätze zu ermöglichen und andererseits die Jugendlichen auch nach einer längeren Beschäftigung mit ihm nicht zu langweilen. Gut eignen sich z.B. einige Songs von Rio Reiser („Irrlicht“), Tocotronic oder der Band Keimzeit, die den meisten Jugendlichen unbekannt sind.

2.4 *Das Handlungsfeld „Über Musik nachdenken“*

Dieses Handlungsfeld wird in diesem fächerübergreifenden Zusammenhang verkürzt auf Aspekte der musikalischen Formenlehre und einer didaktischen Grundüberlegung zum Themenfeld der Musikgeschichte.

2.4.1 Die Textsonate

Bei einer Text-Sonate handelt es sich um eine Sprach-Komposition, die von Jugendlichen vollkommen selbstständig zusammengestellt und schließlich auch aufgenommen werden kann. Vorgegeben ist lediglich das Formprinzip der Sonatenhauptsatz-

form, einer Kompositionsform, die sich vor allem während der Klassik (zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts) großer Beliebtheit erfreute.

Musikalische Motive werden hier durch sprachliche Motive ersetzt. Ist es bei der musikalischen Sonatenform so, dass ein eher hartes Thema einem weichen gegenübergestellt wird, so müssen hier entsprechend ein harter Satz (sowohl in seiner Aussage als auch in seiner Aussprache) und ein weicher Satz formuliert werden.

Die Hauptsatzform lässt sich grob in 4 Teile gliedern:

In der **Exposition** werden die beiden Hauptthemen vorgestellt – und zwar so, dass sie für den Zuhörer einen Erinnerungswert erhalten. Eigentlich sollte dieser Expositionspart immer identisch wiederholt werden.

Der zweite Teil, die **Durchführung**, verändert und erweitert die Themen und Motive, die in der Exposition vorgestellt wurden. Begriffe werden aus dem Satz herausgerissen, hinterfragt, umgedeutet, unterschiedlich artikuliert oder weitergeführt.

Mit der **Reprise**, der Wiederholung der Exposition, wird noch einmal an die eigentliche Ausgangsform der Themen erinnert. Die Durchführung wird zu ihrem Ausgangspunkt zurückgeführt.

Mit der **Coda**, dem kurzen Schluss, wird ein neuer, dritter Gedanke vorgestellt, der allerdings nicht weiter ausgeführt wird. Die Coda bezieht sich inhaltlich auf das bereits Gesagte.

Viele werden sich nach dem ersten Hören einer Text-Sonate irritiert fragen: Was soll das eigentlich? Die ständige Wiederholung der gleichen Begriffe und Aussagen nervt. Man wird schnell abgelenkt, da nur unwesentlich neue „Informationen“ sprachlich vermittelt werden. Dieser erste Eindruck ist richtig und beabsichtigt!

Irritation und gleichzeitige Ablenkung – man kann aber auch sagen: Weiterspinnen eigener persönlicher, individueller Gedanken auf der Grundlage der ständig wiederholten Begriffe – sind gewollt.

Wir leben in einem Medienzeitalter, in einem Zeitalter der Information. Durch Internetanschluss, unzählige Nachrichtensendungen und Talkshows glauben wir uns bestens informiert. Ein Zuviel an Information birgt aber auch immer die Gefahr des Abstumpfens in sich. Man erschrickt kurz und wendet sich neuen Informationen zu. Es gibt kaum eine Katastrophe, kaum eine menschliche Tragödie, die wir nicht durch eine passende Sondersendung, eine gut besetzte Talkshow in den Griff bekommen könnten. Das Fernsehen als neue „unsichtbare“ Religion, die unseren Alltag zeitlich gliedert, uns Informationen in passenden Rationen verabreicht und uns bei der Bewältigung der großen Probleme hilft.

Die Text-Sonate ist bewusst gegen diese Erwartungshaltung gestrickt. Die Informationen sind spärlich und werden nicht durch neue Details, Einzelheiten oder Zahlen ergänzt und erweitert. Diese bewusste Beschränkung soll den einzelnen Begriffen wieder ihren Eigenwert zurückgeben. Dem Zuhörer soll die nötige Zeit eingeräumt werden, sich die einzelnen Sprachbilder einzuprägen und sie hoffentlich mit seinen eigenen, freigesetzten Bildern und Assoziationen zu verbinden.

Dieser kreative Ansatz, eigene Texte nach musikalischen Formenprinzipien umzusetzen, ist nicht neu. Vielen Musiklehrern sind wahrscheinlich der „Fußballreport“ von Heinz Benker oder die „Fuge der Geographie“ von Ernst Toch bekannt. Ein wichtiger Unterschied zwischen der Text-Sonate und diesen Sprachkompositionen besteht aber darin, dass bei der Text-Sonate die Jugendlichen ihre Sätze selbst formulieren und den Sprechrhythmus finden und gestalten sollen. Hier ist eigenes Sprachgefühl gefordert. Einzelne Worte und Begriffe werden hinterfragt und ausprobiert. Sie erhalten so ein Gewicht und eine Bedeutung, die ihnen im alltäglichen Gebrauch oft abhanden gekommen sind.

2.4.2 Musikepochen als Ausdruck eines Lebens- und Glaubensgefühls

Um ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, reicht es nicht, Zahlen und Daten auswendig zu lernen. In der Didaktik des Faches Geschichte nimmt daher die Beschäftigung mit Quellentexten, Briefen und Beschreibungen von Tagesabläufen der sogenannten „kleinen Leute“ einen immer breiteren Raum ein. Die Bildende Kunst und die Musik liefern uns schon seit Jahrhunderten sehr individuelle Gefühlsbeschreibungen verschiedener Epochen der Menschheitsgeschichte. Künstler und Musiker drückten in ihren Werken ihre subjektiven Wahrnehmungen und Emotionen so differenziert und gleichzeitig so offen aus, dass sie heute noch in vielen Menschen nachklingen und etwas bewegen. Formal und thematisch in ihrer Zeit verhaftet, ermöglicht ihnen ihr künstlerisches Talent, zum Teil Jahrhunderte zu überspringen, um die Menschen der nachfolgenden Generationen zu erreichen. Künstlerischer Genialität gelingt offenbar diese Zeitreise, wenn sie die Essenz, das Allgemeingültige einer Emotion erkennt und authentisch gestalten kann.

Der Glaube an Gott und das Verhältnis der Menschen zur Religion sind wie andere sichtbare und unsichtbare Zeiterscheinungen oder Grundbedürfnisse diesem stetigen Wandel innerhalb der Menschheitsgeschichte unterworfen. In der Musik fanden und finden Glauben, Gottvertrauen und Zweifel ihren Ausdruck. Der fächerübergreifende Unterricht in den Fächern Musik und Religion in der Oberstufe eines Gymnasiums kann dieser im Grunde philosophischen Frage nachgehen. Johann Sebastian Bach bringt in seiner Musik seine persönliche religiöse Überzeugung zum Ausdruck. Seine Musik dient ihm dabei als Bindeglied zum Himmel. Dieser starke, scheinbar uneingeschränkte, auf viele Proben gestellte Glaube ist für uns heute kaum noch nachzuvollziehen. Und doch ist etwas in seiner Musik, das auch heute noch sogar viele überzeugte Atheisten berührt. Im Vergleich mit zeitgenössischen religiösen oder weltlichen Kompositionen können Jugendliche eine besondere Form des Geschichtsbewusstseins entwickeln, losgelöst von Zahlen und Daten geht es dann um Emotionen, häufig auch um eine zeitgebundene künstlerische Antwort auf die Sinnfrage der menschlichen Existenz.

2.5 Musikstile oder Jugendszenen als Religionsersatz

Ein weiterer fächerübergreifender Ansatz zwischen den beiden Fächern lässt sich keinem Handlungsfeld des Musikunterrichts zuordnen. Wenn man von der Religionsdefinition Tillichs ausgeht, nach der Religion all das ist, was den Menschen unbedingt angeht, dann gehört der Bereich der Musik für viele Jugendliche auf jeden Fall dazu. Musik wird von ihnen nicht nur zur Unterhaltung in ihrer Freizeit genutzt, sondern die Vorliebe für eine bestimmte Musikrichtung oder einzelne Interpreten beeinflusst ihr Denken, ihre Wertvorstellungen, ihre politischen oder sozialen Einstellungen, ihre Kleidung, ihre Gestik und ihre gesamte äußere Erscheinung. „Ihre Musik“ ist Ausdrucksmöglichkeit, Kompensationsmittel, Orientierungspunkt und mögliche Kommunikationshilfe im Umgang mit Gleichaltrigen. Geht es im Religionsunterricht darum, den einzelnen Jugendlichen als Gesamtpersönlichkeit wahrzunehmen, vielleicht zu erkennen, „was ihm heilig ist“, dann bietet uns der Umweg über die Musik – sofern es überhaupt als Umweg bezeichnet werden kann – viele Ansatzpunkte, seine ganz persönliche Welt kennen zu lernen. Einige Jugendliche scheuen davor zurück, Erwachsenen Einblick in diesen intimen Bereich zu gewähren, während andere in einem Unterrichtsthema, bei dem sie die Gelegenheit erhalten, einen Ausschnitt aus ihrem Privatleben vorzustellen, endlich eine Möglichkeit sehen, sich ansatzweise so präsentieren zu können, wie sie wahrgenommen werden wollen. In ihrem Leben und in der individuellen Wahrnehmung „ihrer Musik“ sind sie die Experten und nicht die Lehrerin oder der Lehrer.

3. Reprise

Die angesprochenen Beispiele können im Unterricht unterschiedlichen methodischen Ansätzen zugeordnet werden:

- a) Das *Prinzip der Verlangsamung* soll dem flüchtigen, oberflächlichen Konsum der meisten Jugendlichen entgegenwirken. Den Jugendlichen wird dabei die nötige Zeit eingeräumt, sich einem Bild, einem Lied, einem kurzen Text oder einem Gedicht in ihrem eigenen Tempo zu nähern. Eine subjektive Annäherung an einen Musiktitel oder ein Bild benötigt Zeit. Eigene Erfahrungen, Eindrücke, Erlebnisse müssen erst hochgespült und dann an passenden Stellen mit einzelnen Passagen oder Ausschnitten des vorgestellten Mediums verbunden werden. Zeitdruck und eine erkennbare Ergebnisorientierung verhindern diese Zugänge. Die meisten Schüler sind daran gewöhnt, die „pädagogisch aufbereiteten“ Medien nur noch oberflächlich wahrzunehmen. Das heißt, sie fragen sich – sofern sie dem Unterricht noch folgen –, was der Lehrer wohl als Reaktion hören will. Nur selten versuchen sie einen eigenen Bezug zum Medium zu finden. Die methodischen Lösungen könnten dann lauten:
 - Beschränkung auf wenige Medien
 - Suche nach Arbeitsformen, die eine längere Beschäftigung mit einem Medium nicht langweilig werden lassen
- b) Das Prinzip der Verlangsamung steht in engem Zusammenhang zum *Prinzip der Produktion*. In vielen Bereichen nehmen Jugendliche heute eine rezeptive Haltung ein bzw. sie wird ihnen schlicht abverlangt. Das Prinzip der Produktion wird zudem in den Schulen häufig nur kurzfristig während einzelner Projektphasen berücksichtigt. Insgesamt scheint diese Vorgehensweise den meisten Lehrern zu aufwändig, zeitraubend und unergiebig. Ein ergebnisorientierter Unterricht kommt mit den herkömmlichen Methoden schneller zum vorgegebenen Unterrichtsziel. Schüler-Produktion verlangsamt Lernprozesse. Wenn man dies aber nicht ausschließlich als Nachteil, sondern als Chance zur Intensivierung begreift, kann der Religionsunterricht Jugendliche in anderer Form ansprechen, im günstigen Falle sogar an Qualität gewinnen.
- c) Auch das dritte Prinzip, das *Prinzip der Freiheit oder Kreativität*, ist in enger Verbindung mit den beiden vorhergehenden zu sehen. Die Lösung von starren Vorgaben oder einer dominierenden Ergebnisorientierung räumt den Jugendlichen die Möglichkeit ein, sich einzelnen Themen individuell zu nähern. Hier steht dann nicht mehr die Frage nach dem, was der Lehrer wohl hören will, im Vordergrund, sondern der jeweils eigene, subjektive Zugang zum Thema. Die Öffnung des Unterrichts für individuelle Zugänge lässt den Unterrichtsgegenstand in verschiedenen Aspekten erscheinen. Die Möglichkeit zum kreativen Ausdruck lässt die Jugendlichen nicht nur zu Produzenten, sondern auch zu „Erklärern“ ihrer Produkte werden. Dabei ist es wichtig, Fragen und Probleme nicht unbedingt im Unterricht lösen zu wollen. Offene Fragen können die Kommunikation verlängern und die Glaubwürdigkeit des einzelnen Lehrers in den Augen seiner Schüler erhöhen.

Im Unterricht lassen sich diese drei Prinzipien am besten umsetzen, wenn man die Jugendlichen ein Lied, bevor man es bespricht oder erklärt, *zeichnerisch, pantomimisch, tänzerisch oder spielerisch* (z.B. als Videoclip) weiterführen oder umsetzen lässt. Dabei muss jedes Mal neu entschieden werden, ob die Jugendlichen frei zeichnen, einen vorgegebenen Rahmen auszeichnen, Dias bemalen, eine Gemeinschaftsproduktion (z.B. eine Tapetenrückseite) herstellen, Collage- und Maltechniken miteinander verbinden oder ein vorgegebenes Bild zur Musik nachzeichnen. Die Methodenentscheidung richtet sich nach dem Verhalten der Klasse im Allgemeinen,

nach ihren Interessen und Fähigkeiten, nach Gruppenkonstellationen, ihrem Verhältnis zum Lehrer, nach der Notwendigkeit eines Methodenwechsels, den Vorerfahrungen, dem Alter der Jugendlichen, usw.

- d) Die genannten Prinzipien weisen den Schülerinnen und Schülern ein wesentliches Maß an Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu. Man könnte auch so sagen: Die genannten Prinzipien fußen auf dem *Prinzip der Verantwortung*, das den Schülerinnen und Schülern abverlangt wird. Für den Lehrer heißt das im Unterricht: Zurückhaltung üben. Mit der allein physischen Präsenz und Nähe wird „die Verantwortung für den Arbeitsablauf an die Lehrerin zurückgegeben“¹⁴. So ist der Lehrer zwar für die Organisation des Unterrichtsablaufs sowie als Impulsgeber gefragt, im weiteren Verlauf bei gruppeninternen Prozessen aber ist Zurückhaltung geboten, und nur in Ausnahmefällen sollte in Arbeitsprozesse frühzeitig eingegriffen werden. Ein Gewähren lassen heißt auch ein Anerkennen von Vorannahmen und Vorwissen, das erprobt wird: „Das setzt aber voraus, daß der Lehrer in der Lage ist, sich selbst für dieses Vorwissen zu öffnen, weil er bereit ist, den Schüler in seiner Lebenswirklichkeit ernstzunehmen“¹⁵. Für den Lehrer und die Lehrerin heißt das dann: „Weniger dirigieren, mehr moderieren“¹⁶.

Diese angedeuteten Formen eines offenen Unterrichts lassen sich nicht von einem Tag auf den anderen verwirklichen. Auch Kreativität und Empathie sind gerade in der Schule nicht auf Abruf zu erzielen. Im Gegenteil: Das Abverlangen von Kreativität „auf Kommando“ beschreibt ein Paradox und ist vergleichbar dem „Sei spontan“-Paradox. Es wird also eigentlich etwas Unmögliches Schülerinnen und Schülern abverlangt. Die speziellen Kommunikations- und Arbeitsformen dieses Unterrichtsstils müssen daher über einen längeren Zeitraum hinweg eingeübt werden, damit Schülerinnen und Schüler überhaupt in die Lage versetzt werden, sich kreativ einzubringen. Gelingt es einem Lehrer aber nach entsprechender Vorlaufzeit, eine Lernatmosphäre in einer Klasse zu erreichen, die es den Jugendlichen gestattet, selbstständig und kreativ zu arbeiten, stellen anspruchsvolle Songs ein hervorragendes Medium dar, um sich vielschichtig und intensiv mit verschiedenen Fragestellungen des Religionsunterrichts auseinander zu setzen.

4. Coda

Die genannten vier Prinzipien fördern die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler und setzen auf ein hohes Maß an Schülerorientierung. Schülerorientierung Ernst genommen wiederum weist der reinen Wissensvermittlung einen neuen Systemplatz zu, indem diese nicht mehr verabsolutiert wird. Das Abfragen von Wissen ist danach sekundär, der produktive Umgang mit Wissen primär. Und das hat auch seinen guten gesellschaftlichen Grund: Gemeinhin wird Gesellschaft heute mit Ulrich Beck als Risikogesellschaft verstanden. Alte Sicherheiten, die vormals ein Bildungskonzept legitimierten, das material respektive kanonisch ausgelegt war, tragen nicht mehr in dem Maße wie gewohnt. „Ach, was waren das noch für Zeiten, als man sich noch sicher wähnte, dass Wachstum ein Wert ist, dass Wohlstand mit Wohlbefinden einher geht und dass Fortschritt nicht aufzuhalten ist. Die Welt war irgendwie in Ordnung, es war klar, was links und was rechts war, wer gut und wer böse war. Seit geraumer Zeit kommen diese pseudo-sicheren Eckpfeiler ins Wanken. Die alten Sortierungen grei-

¹⁴ MEYER 1993, 268.

¹⁵ Mädchen, zitiert nach BALGO / Voß 1995, 66.

¹⁶ SCHLÄBITZ 2005, 133; vgl. insgesamt SCHLÄBITZ 2005, 121-135.

fen nicht mehr, alte Gewissheiten weichen der Verunsicherung ob des rechten Weges, des guten Geschmacks dessen, was bis gestern wahr war“¹⁷. Unsicherheit waltet dort, wo vormals Lebenskonzepte auf die Zukunft linear und langfristig fortgeschrieben werden konnten. Der Rückbezug auf kanonisierte Werte ist demnach problematisch, da nicht zuletzt die Globalisierung einen im schnellen Wandel stehenden Wertpluralismus beschert hat, mit dem souverän und tolerant umzugehen gelernt sein sollte. „Lexikalisches Wissen veraltet schnell, nicht aber das Kontext- und Kompetenzwissen, wie man seine Wissensperspektiven erweitert und sich weiterbildet“¹⁸. Wenn es also richtig ist, dass sich allgemein eine Umstellung vom „Wissen“ zum „Lernen“ vollzieht, steht der Gedanke einer formalen Bildung zukünftig mehr und mehr im Vordergrund. In der Begrifflichkeit des „Lernen lernen“ spiegelt sich dieser Gedanke. Fachübergreifender Unterricht kann – entsprechend organisiert mithilfe der genannten vier Prinzipien – einem „Lernen lernen“ zuarbeiten. Das „Lernen lernen“ setzt auf gesellschaftlich relevante „Schlüsselkompetenzen“, die helfen sollen, sich in einer werteunsicheren Welt zu orientieren. Schlüsselkompetenzen leiten sich daraus ab, dass ein Zurück zu alten Werten oder Bildungsidealen nicht denkbar ist und dass Werte stetig im gesellschaftlichen Miteinander neu ausgehandelt werden und unter Verantwortung stehen. Unter Schlüsselkompetenzen ist auf der Ebene eines sozialen Miteinanders zu verstehen:

- ☐ „Teamfähigkeit; Kooperationsfähigkeit; Konfliktfähigkeit; Kommunikationsfähigkeit“.
- ☐ Auf der Basis persönlicher Entwicklung sind als Schlüsselkompetenzen verortet: „kompetenter Umgang mit sich selbst, d.h. Umgang mit dem Selbstwert; Selbstmanagement; reflexiver Umgang mit sich selbst; bewusste Entwicklung eigener Werte und eines Menschenbildes; die Fähigkeit zu beurteilen und sich selbst weiterzuentwickeln“.
- ☐ Schließlich ist darunter subsumiert auch die Befähigung zum methodischen Wirken: „das geplante zielgerichtete Umsetzen von Fachwissen, d.h. analysieren (systematisches Vorgehen); erarbeiten von kreativen, unorthodoxen Lösungen (neben den Gleisen gehen); strukturieren und klassifizieren; in den Kontext setzen, Zusammenhänge erkennen; kritisch hinterfragen, um Innovationen zu erreichen; abwägen von Chancen und Risiken“¹⁹.

Zu ergänzen ist dieses Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten noch um die Schlüsselkompetenz Mediennutzung bzw. Medienkompetenz, die Schülerinnen und Schüler zu erwerben haben und die hier der Vollständigkeit halber noch einmal genannt wird. Die Vermittlung entsprechender Schlüsselkompetenzen auf der Basis von Schülerorientierung setzt eine (fraglos nur idealiter zu erreichende) symmetrische Kommunikation in Szene, bei der der Lehrer mehr moderiert und der Schüler reflexiv agiert. Ein solches Lernen bleibt für Überraschungen offen und impliziert im Grunde eine gegenseitige Beschulung, die immer auch entdeckend verfährt. Unterricht ist danach ein umfassender Lernprozess, der nach beiden Seiten hin – sowohl zur Lehrerseite als auch zur Schülerseite – ausstrahlt und den Unterrichtsgegenstand erst konstituiert.

Gerade Musik und Religion sind – wie die vorgestellten Beispiele zeigen – Fächer, die entsprechende Kompetenzen schulen und Schülerpersönlichkeiten auf den Weg bringen und reifen lassen (können), die sich ihrer selbst gewiss sind. Und was Musik und Religion darüber hinaus noch auszeichnet, ist leicht einzusehen, denn Musik und Religion liefern beide gleichermaßen Emphase und ein spirituelles Mehr: „Die Musik

¹⁷ FRITZSCHE 2000, 93.

¹⁸ BECK 1998, 16.

¹⁹ BELZ / SIEGRIST ²2000, IV, 8f.

drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist“ (Victor Hugo).

Literatur

- BALGO, ROLF / VOß, REINHARD, Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird, in: VOß, REINHARD (Hg.), Die Schule neu erfinden, Neuwied / Kriftel / Berlin 1996.
- BECK, ULRICH, Risikogesellschaft, Frankfurt 1996.
- BECK, ULRICH, Thesen für eine umfassende Bildungsreform, in: DIECKMANN, HEINRICH / SCHACHTSIEK, BERND (Hg.), Lernkonzepte im Wandel, Stuttgart 1998 .
- BELZ, HORST / SIEGRIST, MARCO, Schlüsselqualifikationen, Freiburg ²2000.
- BOLZ, NORBERT / BOSSHART, DAVID, Kultmarketing, Düsseldorf / Wien 1995.
- EVERDING, MATTHIAS, Land unter!? Populäre Musik und Religionsunterricht, Münster 2000.
- EVERDING, MATTHIAS, Populäre Musik im Religionsunterricht, in: BUBMANN, PETER / LANDGRAF, MICHAEL (Hg.), Musik in Schule und Gemeinde, Stuttgart 2006.
- FRITZSCHE, YVONNE, Moderne Orientierungsmuster. Inflation am Wertehimmel, in: DEUTSCHE SHELL (Hg.), Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie, Opladen 2000.
- HOLTHAUS, KLAUS, Klangdörfer Musikalische und soziale Vorgänge spielerisch erleben, Boppard 1994.
- MEUELER, CHRISTOF, Pop und Bricolage, in: SPOKK (Hg.), Kursbuch JugendKultur, Mannheim 1997.
- MEYER, HILBERT, Unterrichtsmethoden II, Frankfurt/M. ⁵1993.
- PETERBEN, WILHELM H., Kleines Methoden-Lexikon, München 1999.
- SCHLÄBITZ, NORBERT, Das Zeitalter der neuen Medien hat zugeschlagen, in: KLEINEN, GÜNTHER (Hg.), Musik und Kind, Laaber 2003.
- SCHLÄBITZ, NORBERT, Vom Dirigieren zum Moderieren oder: Lernumwelten in flexiblen Wissenswelten, in: VOß, REINHARD (Hg.), LernLust und EigenSinn, Heidelberg 2005.
- SCHULZE, GERHARD, Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt/M. ⁶1996.
- SOEFFNER, HANS-GEORG, Stil und Stilisierung oder die Überhöhung des Alltags - am Beispiel 'Punk', in: GUMBRECHT, H.U. / PFEIFFER, K.L. (Hg.), Stil. Geschichte und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselementes, Frankfurt/M, 1986.
- STREIT, JANA, Praise the Lord with 150 bpm“, in: Jugend 97, 12. SHELL-STUDIE, hg. v. Jugendwerk der deutschen Shell, Opladen 1997.
- VIEF, BERNHARD, Vom Bild zum Bit, in: KAMPE, DIETMAR / WULF, CHRISTOPH (Hg.), Transfigurationen des Körpers, Berlin 1989.