

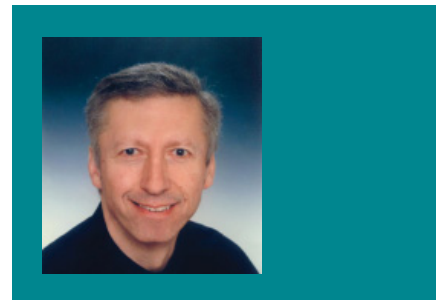
Religion & Musik im Unterricht

Partizipationsmodi als pädagogisch-didaktische und differentiell-psychologische Perspektive

Der Autor

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. Wolfgang Mastnak, Professur für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater München; Professur für künstlerische Therapien an der Beijing Normal University. Mitglied der New York Academy of Sciences und der European Academy of Sciences and Arts.

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. Wolfgang Mastnak
Hochschule für Musik und Theater München
e-mail: wolfgang.mastnak@hmtm.de



Religion & Musik im Unterricht

Partizipationsmodi als pädagogisch-didaktische und differentiell-psychologische Perspektive

Abstract

Kirchenmusik, musikalisches Bibliodrama oder mystische Klangszenenimprovisation verbinden ästhetische und religiöse Erfahrungen, was sowohl für die Religions- als auch die Musikpädagogik Bedeutung hat. Auf der Basis qualitativer Faktorenanalyse lassen sich bei SchülerInnen vier unterschiedliche Zugangsweisen differenzieren, die als kognitiv-analytischer, ästhetisch-rezeptiver, emotional-empathischer und mystisch-transpersonaler Partizipationsmodus bezeichnet werden. In Abhängigkeit davon wirkt sich Unterricht in unterschiedlicher Gewichtung kulturell bildend, persönlichkeitsprägend, gesundheitsfördernd und glaubensvertiefend aus.

Schlagworte

fächerübergreifender Unterricht – ästhetische Glaubenserfahrung – liturgische Musik – Persönlichkeitspsychologie – qualitative Forschung

Religion & music in classroom education

A pedagogical and differential psychology's perspective on participation modes

Abstract

Church music, musical bibliodrama or mystical sound-scene improvisation involve both aesthetic and religious experience, hence their significance for religious and music education. In this context, qualitative factor analysis of students' individual approaches allows us to distinguish a cognitive-analytical, an aesthetic-receptive, an emotional-empathetic and a mystical-transpersonal participation mode. Going hand in hand with the discrete manifestation of these modes, education enhances cultural awareness, shapes personality traits, encompasses health-promoting factors and deepens faith.

Keywords

interdisciplinary teaching – aesthetic experience of faith – liturgical music – differential psychology – qualitative research

Einleitung

Wolfgang Roscher, Musikpädagoge und Theologe, in den 1980er und 1990er Jahren Inhaber des Lehrstuhls für Musikpädagogik an der Hochschule/Universität Mozarteum in Salzburg und Begründer der Polyästhetischen Erziehung¹, einer der prägendsten musikdidaktischen Konzeptionisten des deutschsprachigen Raums, stellte öfters folgende Frage:

In der kommunistischen Ära spielt das Gewandhausorchester Leipzig Johann Sebastian Bachs Matthäuspassion. Die Musiker sind größtenteils Atheisten. Für Bach waren diese Musik und sein Glaubensbekenntnis allerdings (vermutlich) eine untrennbare Einheit. Ist diese Aufführung dann noch Bachs Matthäuspassion im eigentlichen Sinn? Oder ist sie nur mehr – wenn auch in Perfektion – ihre klangliche Repräsentanz?

Religiöse Musik: Phänomen und Ich-Bezug

Religiöse, spirituelle und kultische Musiken spielen im Musikunterricht eine bedeutende Rolle und sind weder aus der Geschichte des Abendlands noch aus anderen Kulturkreisen wegzudenken: der Gregorianische Choral nahm massiv Einfluss auf die Ästhetik melodischen Gestaltens, die Messen von Palestrina waren sowohl Ursprung als auch erster Höhepunkt der Polyphonie, die Messen von Joseph Haydn sind Eckpfeiler der Klassik und die Lukaspassion von Krzysztof Penderecki wird oft als richtungsweisendes Werk der Avantgarde gesehen.

Außerhalb der westlichen Kulturen sind Musik und Tanz in Riten Zentralafrikas ebenso untrennbar mit Spiritualität verbunden wie die Vokalphanomene und Trommelrhythmen sibirischer Schamanen oder Klanggestalten in buddhistischen Zeremonien Ostasiens. Anthropologisch und ethnologisch betrachtet ist Musik dabei keineswegs nur Beiwerk oder Ornament, sondern vielmehr essentielles Moment des religiös-kultischen Akts.

Hier stellt sich unmittelbar die sensible Frage nach der Charakteristik der Beziehung zwischen Ritus und Mensch, was auch psychologische Aspekte wie Ehrfurcht, Identität, Ich-Auflösung, ästhetisches Erfahren oder alteriertes Bewusstseins ins Spiel bringt. Und dies betrifft nicht nur die AkteurInnen, sondern auch die RezipientInnen, wobei wir, auch im Sinne der musikalisch-liturgischen Einge-

1 ROSCHER, Wolfgang: Polyästhetische Erziehung: Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, Köln: DuMont-Schauberg 1976.

bundenheit aller im Sinne des Zweiten Vatikanischen Konzils², mit allzu scharfen Trennungen von Performanz und Perzeption vorsichtig sein müssen.

Sowohl für die musik- als auch die religionspädagogische Unterrichtspraxis bietet sich eine duale Vergleichsbildung an. Zum einen haben religiöse Riten strukturell durchaus Ähnlichkeit mit Schule: es gibt zentrale AkteurInnen mit besonderer Befugnis (also die Lehrperson), wobei die Gemeinschaft (also die SchülerInnen) eine interaktiv partizipative Rolle innehaben. Das ist gewissermaßen der formal-strukturelle, der *äußere* Aspekt, der mit dem *inneren* als Einheit zu verstehen ist, was aber noch keine Deckungsgleichheit impliziert.

Zum Beispiel: Wie kongruent oder divergent sind die situative (sichtbare) und die ich-spezifische (erlebte) Partizipation an einem Ritus oder am Schulunterricht? Reduzieren sich Aktionen auf die Verhaltensebene oder sind sie vielmehr authentischer Ausdruck ich-bedeutsamer Involviertheit? Solche Fragen gehen an die Kernproblematik dieses Artikels: Gibt es – sowohl im Hinblick auf Glaubenspraxis als auch unterrichtliche Settings – so etwas wie differenziell psychologische Modalitäten von Partizipation an religiöser Musik? Und wenn ja, wie sehen diese aus und wie relevant sind sie für die Religions- und Musikpädagogik beziehungsweise einen Fächer verbindenden Unterricht?

Ästhetische Erfahrung – Zentrum oder Dimension?

Um den Sinn dieses Untertitels und seiner religionspädagogischen Relevanz zu erschließen, bedarf es eines kurzen Rückblicks auf die Entwicklungsgeschichte der deutschsprachigen Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts.

Im 19. Jahrhundert war Musikunterricht oftmals chorische Vorbereitung des Gottesdiensts des folgenden Sonntags³. Obwohl diese Praxis als frühe Form von Projektunterricht durchaus auch Vorteile hatte, war sie inhaltlich äußerst eng und erlaubte keine substantielle Interaktionsdynamik im Klassengeschehen. Diese Mängel zu beheben war im frühen 20. Jahrhundert Kern der Kretzschmar- und der Kestenbergreform. In beiden ging es um eine deutliche inhaltliche Weitung des Musikunterrichts: Musikgeschichte, Musiktheorie und verschiedene musikalische Genres – nicht nur Messen und Kirchenlied – wurden Thema.

Gleichzeitig prägte die *Musische Erziehung* mit der ihr eigenen Praxis gemeinsamen Musizierens die Szene; kritisches Reflektieren blieb jedoch aus. Damit war

2 Vgl. AAS LIX [1967], 300–320.

3 GRUHN, Wilfried: Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Hofheim: Wolke Verlag 2003.

der Weg offen, um vom nationalsozialistischen Regime ideologisch vereinnahmt zu werden. Das führte nach dem zweiten Weltkrieg zu scharfen Reaktionen, insbesondere durch Theodor W. Adorno, der mit seiner Schrift *Kritik des Musikanten*⁴ die musische Erziehung mit ihrem aktionistisch-naiven, künstlerisch moderaten und gruppenfrohen Profil mit spitzer Zunge abkanzelterte.

In der Folge entwickelte der damalige Professor für Musikerziehung an der Pädagogischen Hochschule Dortmund, Michael Alt⁵, eine stark kognitiv-rezeptive, kunstwerkorientierte Musikdidaktik⁶, die über Jahrzehnte die Musikpädagogik im deutschsprachigen Raum entscheidend beeinflusste, an den Erwartungen der SchülerInnen in vielen Fällen aber empfindlich vorbei ging: Wortlastigkeit, rational-analytisches Hören, theoretisches Wissen und abprüfbarer Stoff dominierten. Der Zauber und die Faszination der Musik blieben „draußen vor der Tür“. Musikunterricht wurde oftmals zum verhassten Fach, das die Musikalität der Lernenden und das Wesen der Musik, mitunter auch mit Traumatisierungspotenzial, weitgehend außer Acht ließ.

Reaktionen blieben nicht aus. Ab den 1970er Jahren sprossen musikdidaktische Konzeptionen, in denen Kreativität, SchülerInnenorientierung und künstlerisches Handeln tonangebend wurden. Richtungen wie *Polyästhetische Erziehung*, *Didaktische Interpretation*, *Handlungsorientierter* und *Erfahrungerschießender Musikunterricht* setzten neue Maßstäbe. Zusätzlich zu diesen Konzeptionen, teils auch eng mit ihnen verwoben, wurden Prinzipien von Musikunterricht Thema: Unter ihnen das Prinzip der ästhetischen Erfahrung, das in der deutschsprachigen Schulmusik von heute eine zentrale Rolle spielt.

Terminologisch vom Erfahrungsbegriff der Psychologie beeinflusst, substantiell aber von Philosophie, Phänomenologie und ästhetischem Idealismus geprägt⁷, wird hier, wenn auch nicht unbedingt in Übereinstimmung mit anderen relevanten Disziplinen und terminologischen Systemen, eine scharfe Unterscheidung zwischen Erleben und Erfahren gezogen: Während *Erleben* als momentan und ohne wesentliche Spuren in der Persönlichkeit hinterlassend angesehen wird,

4 ADORNO, Theodor: *Kritik des Musikanten*, in: ADORNO, Theodor: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Berlin: Vandenhoeck and Ruprecht 1958, 61–101.

5 Nach PRIEBERG, Fred K.: *Handbuch Deutsche Musiker 1933–1945*, Kiel: CD-Rom-Lexikon 2004, 114 wurde Alt mit Wirkung vom 1. Mai 1933 Mitglied der NSDAP und unter der Nummer 2.084.732 registriert, was in der Interpretation seiner musikdidaktischen Konzeption historisch und psychologisch in Betracht zu ziehen ist.

6 ALT, Michael: *Didaktik der Musik: Orientierung am Kunstwerk*, Düsseldorf: Schwann 1968.

7 VOGT, Jürgen: *Starke Gefühle. Zu den prärationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung: Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment*, in: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM)* (2014), <http://www.zfkm.org/14-vogt.pdf> [abgerufen am 20.07.2020]. WALLBAUM, Christopher: *Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. Zur Funktion ästhetischer Produkte und musikalischer Techniken bei der didaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen*, Kassel: Bosse: 2000.

wird *Erfahrung* als wesentlich auch pädagogisch initiiertes oder gestütztes Prozess verortet, in dem Erlebnisse und Erleben reflektiert werden, subjektiv Bedeutung erlangen und in die gesamte Person integriert werden.

Aus psychologischer Perspektive tauchen zu diesem Konstrukt allerdings Fragen auf, die nicht nur musikpädagogisch, sondern auch religionspädagogisch und fächerübergreifend von Belang sind: Müssten wir hier nicht auch differentiell-psychologische Aspekte berücksichtigen? Definiert dieser Begriff des ästhetischen Erfahrens höchste Zielperspektiven? Und ist er auf alle Genres der Musik mit gleicher Gültigkeit anwendbar?

Wenn hier die Integration von Erfahrung in die Gesamtpersönlichkeit anklingt: Wie sehr hat diese mit stabilen Persönlichkeitsmerkmalen zu tun? Kann pädagogische Intervention modifizierend oder sogar entscheidend in Persönlichkeitsscharakteristika eingreifen? Oder sollten wir vielleicht das Gesamt von Persönlichkeit als Grundlage nehmen, um pädagogische Prozesse zu entwerfen? Das hier vorgestellte Konstrukt der Partizipationsmodi schlägt dazu auf der Grundlage differentiell-psychologischer Überlegungen und qualitativer Untersuchungen ein alternatives Modell mit musik- und religionspädagogischem Kern vor.

Biblische Klangszeneimprovisation

In den 1980er Jahren war Salzburg ein Ort von Aktionsforschung zu musikalisch-dramatischen Improvisationen und Klangszene über biblische Themen in der Sekundarstufe (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik der Vöcklabrucker Schulschwestern).

Klangszeneimprovisation ist ein musikpädagogisches Modell der Polyästhetischen Erziehung, bei dem SchülerInnen in der Regel auf der Grundlage von Textbausteinen und Klang-Rhythmus-Modellen Szenen entwerfen, Dramaturgie und Choreographien entwickeln, Kostüme und Requisiten wählen, improvisatorisch explorieren und das künstlerisch Erzeugte zur Aufführung bringen.

Der pädagogische Prozess ist interaktiv ausgerichtet⁸ und im hier angesprochenen schulpraktischen Bereich an biblischen Themen wie Johannes-Apokalypse⁹

8 MASTNAK, Wolfgang: Klangszeneimprovisation als Schulpraxis. Gesamtkünstlerisches Gestalten und psychischer Prozeß, in: ROSCHER, Wolfgang (Hg.): Musiktheater im Unterricht. Produktion und Rezeption von Klangszene in Schule und Hochschule: Modelle, Projekte, Materialien, Innsbruck: Edition Helbling 1989, 75–102.

9 MASTNAK, Wolfgang: Klangszeneimprovisation Johannes-Apokalypse, in: Christlich Pädagogische Blätter 102/2 (1989), 81–82.

oder Buch Kohelet¹⁰ orientiert. Schon damals waren Vergleiche zwischen Unterricht im Klassen- und im Kirchenraum zentrales Thema¹¹.

Am Anfang stand jeweils eine dialogische Themenfindung, bei der künstlerisches Interesse, sozialetisches Engagement und aktuelle Lebensrelevanz eine zentrale Rolle spielten. Dem folgen Realisationsideen und der Weg zur Umsetzung.

Die folgende klangszenenimprovisatorische Phase wurde im Hinblick auf subjektive Erfahrung, künstlerische Qualität und außermusikalische Bedeutung (z.B. Umgang mit Katastrophen und Konfliktsituationen) besprochen, analysiert und evaluiert und die jeweils nächste klangszenenimprovisatorische Sequenz mit den entsprechenden Verbesserungen und Vertiefungen zusammen entworfen – wiederum im Hinblick auf die Trias *künstlerische Gestalt, selbstexplorativer Prozess* und *soziale sowie ethische Bedeutung*. Die zyklische Trias der Aktionsforschung *Planung-Aktion-Evaluation* gab die äußere Handlungsstruktur an.

Selbstexploration bezog sich dabei vor allem auf persönlich Relevantes wie Ängste, Hoffnungen, traumatische Erfahrungen, an der eigenen Person nicht akzeptierte Reaktionsmuster, religiös Bedeutsames wie etwa die Fragen, ob ein barmherziger Gott überhaupt strafen kann, und ästhetisches Realisieren, zum Beispiel im Hinblick auf Polytonalität und die Mischung akustischer und elektronischer Instrumente zur Modulation von Intensität.

Obwohl gemeinsames interaktives Gestalten oft als künstlerischer Gruppenprozess mit hoher sozialer Kohäsion empfunden wurde, stellten die SchülerInnen die damit assoziierten Selbsterfahrungen sehr heterogen dar, was bereits damals zur Annahme führte, dass religiöse Thematiken in künstlerisch-produktionsdidaktischen Settings lehrerInnenseitig ein differenziertes Kennen der involvierten Persönlichkeitsprofile erfordert.

Künstlerische und religiöse Erfahrungsmodalitäten sind trotz homogener äußerer Erfahrungsbedingungen, also Unterricht in seinem konkreten So-Sein, teils extrem unterschiedlich. Das motivierte – wenn auch nicht als systematische Forschung angelegt – zu weiteren Unterrichtsbeobachtungen mit Sharings und qualitativer Datengenerierung.

10 MASTNAK, Wolfgang: Klangszenenimprovisation Kohelet. Gesamtkünstlerische Gestaltung im Religionsunterricht, in: rhs Religionsunterricht an höheren Schulen 33/5 (1990), 314–321.

11 MASTNAK, Wolfgang: Geistliches Schultheater im Kirchenraum, in: musik und kirche 60/3 (1990), 130–137.

Qualitative Faktorenanalyse

Das hier vorgestellte Verfahren der qualitativen Faktorenanalyse verwendet, wie der Name verrät, keine quantitativen oder skalierten, sondern nichtmetrisierte Daten. Sie verbindet dabei Kernideen der qualitativen Inhaltsanalyse, die im deutschsprachigen Raum insbesondere mit dem Namen Philipp Mayring¹² in Verbindung steht, und der Faktorenanalyse, die als Methode der multivarianten Statistik – besonders durch die Arbeiten von Charles Spearman initiiert – in vielen Modellbildungen der differentiellen Psychologie ihren Niederschlag fand.

Klassisch ist die Faktorenanalyse ein mathematisches Verfahren, um Charakteristika von Variablen eines großen Samples zu bündeln und zu einer geringeren Anzahl so genannter Faktoren zu kommen, die allerdings prägende Qualitäten im Grundsampl adäquater beschreiben. Dabei können heute insbesondere explorative, Hypothesen generierende, und konfirmatorische, hypothesengeleitete Verfahren unterschieden werden.

Die hier angewandte qualitative Faktorenanalyse versucht analog, Datensätze zu bündeln und nicht lediglich Häufungspunkte zu identifizieren. Exploratives Vorgehen führte zum hypothetischen Modell der vier Partizipationsmodi, dem Kern dieses Artikels.

Explorative Faktorenanalyse ist auch im numerischen Bereich relativ offen und erlaubt hermeneutische und interpretatorische Einflussnahmen, was mitunter zu verschiedenen Ergebnissen führen kann, wodurch sich explorative Faktorenanalyse von Verfahren ohne Spielraum wie etwa t-Test oder F-Test unterscheidet.

Dadurch, dass hier ein Charakteristika identifizierendes, komprimierendes und Variablen reduzierendes Verfahren vorliegt, trifft der Begriff der Faktorenanalyse besser als etwa der der Clusteranalyse, die auf einer einzigen Datenebene ordnet, zu. Qualitative Faktorenanalyse arbeitet auf zwei Ebenen: der Ebene der Rohdaten, die sich, ähnlich wie in der qualitativen Inhaltsanalyse, gruppieren lassen, und auf der Ebene der qualitativen Faktoren, wobei die Bündelungsfunktionen, also die Faktoren generierenden Verfahren, nicht von vornherein eindeutig festgelegt sind.

Dem entsprechend kann auch im hier vorgestellten Fall die qualitative Faktorenanalyse zu verschiedenen Modellen führen, wobei – wenn die Faktorenanalyse tatsächlich typische Merkmale identifizieren und typologisch bündeln konnte – sich die Modelle in ihrem Erkenntnisprofil nicht wesentlich unterscheiden dürf-

12 MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz Pädagogik 2010.

ten. Insgesamt könnte in Anwendungen der qualitativen Faktorenanalyse noch relativ großes Potenzial für die musik- und religionspädagogische Forschung liegen.

Vier Modalitäten von Partizipation an religiöser Musik

Vorausgehende Abschätzungen von Korrelationen, Häufungen, Variabilität/Stabilität und dann insbesondere der Einsatz der qualitativen Faktorenanalyse führten im hier diskutierten interdisziplinären Feld von Musik- und Religionspädagogik zur Annahme einer differenziell-psychologischen Typen- oder Faktorbildung, wobei hier Typen nicht als so stabil angenommen werden wie in der älteren Persönlichkeitspsychologie und Faktoren zwar ähnlich zu verstehen sind wie in der konventionellen Faktorenanalyse, allerdings nicht quantitativ generiert wurden.

Der Begriff der Partizipation bezeichnet dabei dialogisch (im Sinne Martin Bubers¹³) rezeptive Prozesse, die interaktiv mit den weiter unten beschriebenen Aktions- und Involviertheitsprofilen verschränkt sind. Vier *Partizipationsmodi*, die durch typische kognitiv-analytische, ästhetisch-rezeptive, emotional-empathische und mystisch-transpersonale Wesenszüge voneinander unterschieden werden können, wurden identifiziert.

Während liturgische, biblische und von SchülerInnen verfasste Texte in ihrer kompositorischen Verarbeitung – gregorianischer Choral, Kirchenlied, Oratorium, Requiem, Klangszenenimprovisation oder Wort-Klang-Installation – thematischer Kern der jeweiligen pädagogischen Prozesse sind, lassen Interventionsformen mit individuellen Partizipationsmodi gepaart insbesondere hinsichtlich kulturell-bildender, persönlichkeitsprägender, gesundheitsfördernder und glaubensvertiefender Effekte Hypothesen zum pädagogischen Wert von Unterricht zu.

13

ARNOLD, Gertrud: Martin Buber – Leben und Werk im Zeichen des Dialogischen, Berlin: Frank und Trimme 2019.

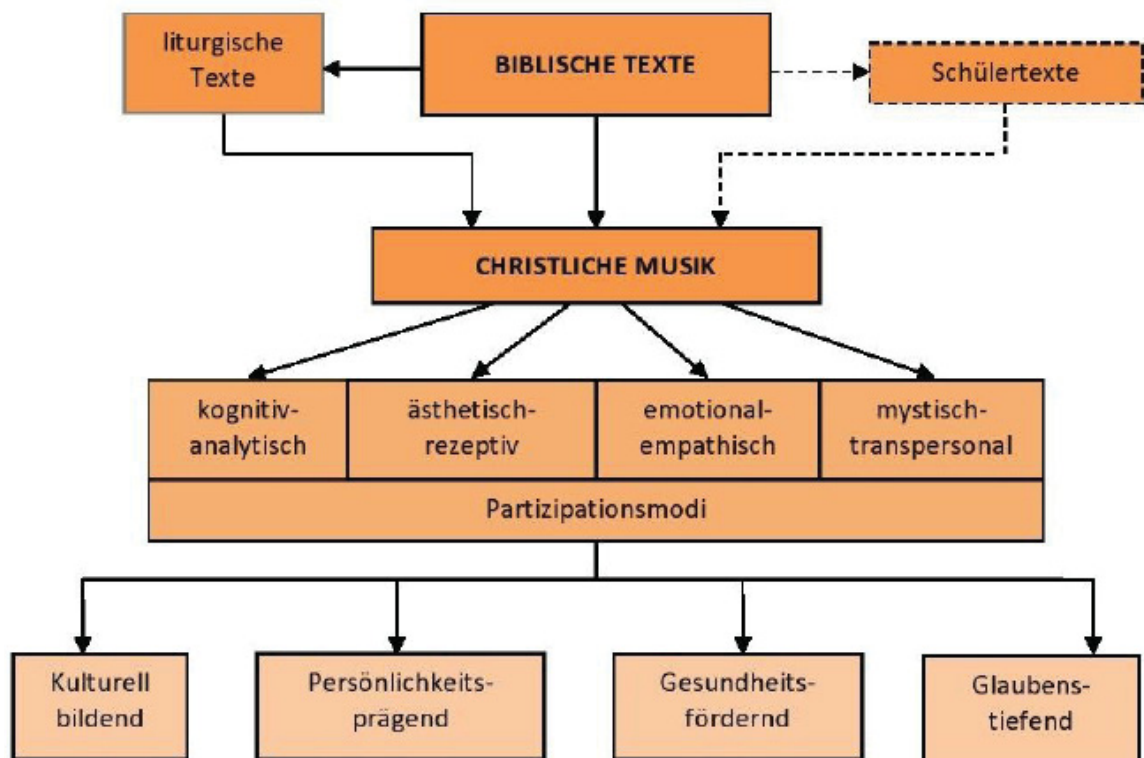


Abb. 1: Aktions- und Involviertheitsprofile

Auch wenn sich die Partizipationsmodi auf die subjektive Teilhabe an musikalisch-religiösen Wirklichkeiten beziehen, so sind sie ihrer Charakteristik nach rezeptiv-innerpsychisch orientiert.

Dem steht – zumindest phänomenologisch betrachtet – ein nach außen gerichtetes, produktives Wesen komplementär gegenüber, was etwa in der Polyästhetischen Erziehung mit den sich ergänzenden rezeptions- und produktionsdidaktischen Hemisphären umschrieben wird.

Hinsichtlich der verhaltensspezifischen Teilhabe an einer Aktion wird hier der Begriff der Involviertheit vorgeschlagen, die sich in drei Dimensionen manifestiert:

Grad: Der Grad der Involviertheit in eine Aktion betrifft die qualitative Intensität der inneren wie auch der aktiven Teilnahme, also etwa euphorisches Engagement oder unbeteiligt-alibhaftes Mitmachen.

Modus: Der Aktionsmodus der Involviertheit betrifft die Charakteristik der Handlung, also etwa das aktive Mitgestalten einer Messe oder die distanzierte Beobachterrolle bei religiösen Aktionen.

Einstellung: Das hier vorgestellte Modell greift in diesem Punkt auf Erwin Roths Einstellungspsychologie¹⁴, um die es in der Persönlichkeitspsychologie sehr still geworden ist, hier aber adäquate Theorien bereitstellt, zurück. Hier kommen jeweils subjektive Einstellungen wie etwa zum persönlichen Glauben, zur Verantwortlichkeit im Gruppenprozess oder zur Bedeutung von Ich-Botschaften zum Tragen.

Pädagogische Intervention und Aktionsforschung

Kurt Lewin griff John Colliers Ansätze zur US-Amerikanischen Indianerproblematik für die Sozialwissenschaften auf und brachte gleich nach dem Zweiten Weltkrieg mit seinem Artikel *Action Research and Minority Problems* ein dynamisch-interaktives Konzept in die Forschungsszene ein¹⁵.

Hinsichtlich des Selbstverständnisses von Aktionsforschung werden teils drei Generationen unterschieden: die erste um Lewins Grundlegung, die zweite mit sozial-emanzipatorischem Engagement und die dritte als *participatory action research*¹⁶ mit auch stark theologischem Impetus, was zu einem gewissen, wenn auch bislang relativ geringen¹⁷, Einzug in die Religionspädagogik geführt hat.

Im hier vorgestellten Modell bleibt das klassische Prinzip¹⁸ der Aktionsforschung mit ihrem markanten zyklischen Dreischritt *Planung-Intervention-Reflexion* erhalten und betrifft im Kern den Einfluss von religions- und musikpädagogischen Aktionen auf die Interdependenz von Partizipationsmodi und Involviertheitsprofilen. Das heißt hier im Einzelnen:

Planung: Während die Gesamtplanung einer pädagogischen Sequenz oder eines Forschungsprojekts einen vergleichsweise invarianten Rahmen bildet, spalten sich die zyklischen Planungen in eine phasische, die jeweils der Reflexion und Evaluation der vorhergehenden Interventionsphase (z.B. Schulstunde) folgt, und eine reaktive, die während des Interventionsprozesses Spontanevaluationen und entscheidungen erfordert, auf.

14 ROTH, Erwin: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens: Die Analyse eines Begriffes und seiner Bedeutung für die Persönlichkeitspsychologie, Göttingen: Hogrefe 1967.

15 LEWIN, Kurt: Aktionsforschung und Minderheitenprobleme, in: LEWIN, Kurt (Hg.): Die Lösung sozialer Konflikte, Bad-Neuheim: Christian-Verlag 1948, 278–298.

16 STERN, Thomas: Participatory action research and the challenges of knowledge democracy, in: Journal Educational Action Research 27/3 (2019), 435–451.

17 PIRNER, Manfred L. / ROTHGANGEL, Martin: Einführung, in: PIRNER, Manfred L. / ROTHGANGEL, Martin (Hg.): Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 7–20, 14.

18 MCNIFF, Jean: Action Research. Principles and Practice, Abingdon: Routledge³ 2013.

Intervention: Interventionen umfassen hier (nahezu) das gesamte Spektrum des methodischen Repertoires von Religions- und Musikdidaktik, von psychologischer und pädagogischer Selbsterfahrung und von pastoraltheologischer Supervision.

Reflexion: Während beispielsweise in der Sportpädagogik Aktionsforschung oft zur Optimierung von Leistung und Effizienz eingesetzt wird, liegt hier der Brennpunkt auf qualitativer Dateninterpretation, die helfen soll, Zusammenhänge von Settings und Interventionen mit ästhetisch akzentuierten Glaubenserfahrungen zu erhellen. Dabei kommen auch phänomenologische Überlegungen, Zugriffe auf subjektive Theorien und Prüfung auf Systemkompatibilität mit relevanten interdisziplinären Ergebnissen zum Tragen.

Exploration und Einschätzung, in welcher Weise und in welchem Ausmaß musik- und religionspädagogische Interventionen das Zusammenspiel von Partizipationsmodi und Involviertheitsprofilen modulieren, ist hier Kernaufgabe der Aktionsforschung. Das ist insbesondere auch für eine kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik¹⁹, die sich besonders um einen achtsamen Umgang mit Denkautonomie, individueller Glaubensbedeutung und impliziter pädagogischer Manipulation bemüht, relevant.

Dieses dreiarmige Modell, das Partizipationsmodi, Aktionsprofil/Involviertheit und pädagogische Intervention umfasst, ist Ergebnis einer Hypothesengenerierenden Langzeitstudie, bedarf allerdings noch Hypothesenprüfender Forschung.

Modellprüfung

Obwohl das Modell der Partizipationsmodi²⁰ mit plausiblen Forschungsmethoden generiert wurde, ist es, wissenschaftstheoretisch gesehen, noch eine Hypothese.

Das betrifft zunächst die Kriterien von Trennschärfe und Vollständigkeit, die hier den Begriff der qualitativen Linearkombination einschließen.

Trennschärfe meint hier die Eigenschaft, dass es keine relevante Manifestation geben darf, die mehr als einer der vier Kategorien zugeordnet werden kann.

19 GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2020.

20 Die beiden anderen Bereiche Aktions-/Involviertheitsprofil und die didaktische Intervention sind schwächer fundiert und haben phänomenologisch-heuristische Charakteristik.

Vollständigkeit bedeutet, dass alle relevanten Manifestation selbst oder zumindest im Hinblick auf ihre konstituierenden Teile den vier Partizipationsmodi zugeordnet werden können.

Qualitative Linearkombination heißt, dass – in Analogie zur Linearen Algebra – jede Manifestation als Quasi-Linearkombination, also $\lambda_1 P_1 + \lambda_2 P_2 + \lambda_3 P_3 + \lambda_4 P_4$, dargestellt werden kann, wobei P_i die Partizipationsmodi und λ_i quasi-Skalare sind, welche die jeweilige Anteiligkeit repräsentieren.

Wie oben angesprochen, können qualitative Faktorenanalysen zu verschiedenen Modellen – also Primärmodell und Alternativmodelle – führen, die aber denselben Erkenntniswert haben müssen. Das ist hier noch nicht ausreichend untersucht.

Hypothesen- und Modellprüfung sollte auch direkte empirische Studien, Prüfung auf Systemkompatibilität mit relevanten Modellen, zum Beispiel aus der differentiellen Psychologie, und transversal-komparatistische Analysen mit Untersuchungen zu ähnlichen Problemen umfassen. Für den Fall, dass obiges Modell überhaupt als sinnvoll für die Religions- und Musikpädagogik angesehen werden kann, besteht Forschungsbedarf.

Anwendungen in der interdisziplinären Forschung

Das vorliegende Modell der Partizipationsmodi und des Aktionsprofils soll vor allem ein Instrument zur Orientierung und Exploration in Bezug auf ästhetisch akzentuierte Glaubenserfahrungen unter persönlichkeitspsychologischer und schülerInnenorientierter Perspektive bereitstellen.

Ökumenische Religionsdidaktik

Interkulturelle Musikpädagogik sieht sich durch multiple, verschiedentlich bedingte Migrationsprozesse und transkulturelle Öffnungen komplexen Herausforderungen gegenüber, die schon früh im interkulturellen Aspekt der Polyästhetischen Erziehung thematisiert wurden und heute eine eigene Disziplin in der Musikpädagogik definieren²¹. Der enge Konnex zwischen Religionen und Musiken schlägt sich insbesondere auch in der interkonfessionellen und ökumenischen Religionsdidaktik²² nieder und wird auch im vorliegenden Artikel Thema.

²¹ BYE-REINERS, Katrin: Interkulturelle Musikpädagogik: Diversität im Diskurs zwischen Theorie & Praxis, Augsburg: Wißner 2019.

²² SCHAMBECK, Mirjam / SIMOJOKI, Henrik / STOGIANNIDIS, Athanasios (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik: Grundlegungen im europäischen Kontext, Freiburg im Breisgau: Herder 2019.

Dazu führt gegenwärtig die aus Montenegro stammende Musikpädagogin und Tochter eines serbisch-orthodoxen Priesters in Podgorica²³, Marija Tosic, Studien durch, in denen sie sowohl bei SchülerInnen in Bayern als auch in Montenegro die Wirkung evangelischer Kirchenlieder und liturgischer serbisch-orthodoxer Gesänge in unterschiedlichen Aktionsräumen wie Klassenunterricht oder Messgestaltung im Hinblick auf Partizipationsmodi und Persönlichkeitsprofile untersucht. Sie geht dabei von vier Thesen aus, die sie mit (qualitativen) Methoden untersucht:

These 1: Die vier Partizipationsmodi sind im Hinblick auf ästhetisch akzentuierte Glaubenseinstellungen und erfahrungen vollständig und trennscharf.

These 2: Nicht-skalierte Daten, die aufgrund qualitativer Faktorenanalyse zum hier vorliegenden Modell der vier Partizipationsmodi führten, erlauben auch die Bildung von Alternativmodellen, die allerdings keinen wesentlich anderen Erkenntnisgewinn liefern.

These 3: Aktionsräume und pädagogische Interventionen beeinflussen die situativen Manifestationen der Partizipationsmodi, die, abgesehen von entwicklungsbedingten Veränderungen, relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale darstellen. Das führt zu einer spezifischen, musik- und religionspädagogisch relevanten State-Trait-Konstellation.

These 4: Partizipationsmodi werden in vier Feldern untersucht, die in etwa einer χ^2 -Test-Prüfung quantitativer Forschung entsprechen: Montenegro, Bayern, evangelisch protestantisches Kirchenlied, serbisch orthodoxer Liturgiegesang. Tosic geht von der Vermutung aus, dass die Felder hinsichtlich der Manifestation der Partizipationsmodi inhomogen sind, was Konsequenzen für die interkonfessionelle Religionspädagogik und Patoraltheologie hätte.

Ihre Arbeiten wollen einen konstruktiven Beitrag zum interdisziplinär-didaktischen Bereich von Musik und Religion, zur Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie und zum interkonfessionellem Dialog leisten und helfen, Unterrichtseffekte in Bezug auf glaubensspezifische Persönlichkeitsvariablen genauer einschätzbar zu machen.

Religions- und Gesundheitspädagogik

Gesundheitspädagogik ist sowohl interdisziplinär (z.B. mit Sportpädagogik) als auch interkulturell (z.B. mit China) ein Hauptarbeitsgebiet des Autors dieses Bei-

23 Podgoriца, Hauptstadt von Црна Гора / Montenegro.

trags und betrifft auch Religionsunterricht. Im Zusammenhang mit den vier Partizipationsmodi kommen dabei auch Religionspsychologie und Public Health²⁴, Selbstaktualisierung und Selbstoptimierung²⁵ sowie Persönlichkeitsmodelle zur Sprache.

Die Verbindung von Religion und Musik wird hier multifaktoriell mit Gesundheit in Verbindung gebracht. Dabei wird eine komplexe Sicht, wie sie auch von der World Health Organisation (WHO) vertreten wird und in jüngerer Zeit explizit auch spirituelle Gesundheit mit meint²⁶, vorgeschlagen.

Das hat in Bezug auf die vier Partizipationsmodi insbesondere für den persönlichen Glauben sowie Glauben als Persönlichkeitsdimension Bedeutung. Das bezieht sich aber auch auf Momente des Vertrauens und der Sinnerschließung im Leben. Zudem können künstlerisch akzentuierte spirituelle, kultische und religiöse Erfahrungen teils auch als psychosomatisch stabilisierend, Trauma verarbeitend, Stress modulierend oder Sehnsüchte beantwortend angesehen werden. Hier betreten wir Schnittflächen zur Psychoprävention und Psychiatrie, wobei Fragen zur Glaubensessenz, also der Wirklichkeit von Gott und des göttlichen Milieus, in unterschiedlichen Disziplinen und Schulen heterogen begegnet wird.

Im Hinblick auf transkulturelle Religionspädagogik öffnet sich das Spektrum immens und Phänomene wie schamanische Heilriten, hinduistische Sexualspiritualität oder buddhistische Meditationstechniken werden Thema. Das stellt auch die Theorie der vier Partizipationsmodi vor neue Fragen und Herausforderungen.

24 JAKOBS, Monika: Religion und Gesundheit aus religionspsychologischer Perspektive - und was dies für die Religionspädagogik bedeutet, in: Theo Web Zeitschrift für Religionspädagogik 17/1 (2018) (= Themenheft Religion und Gesundheit – religionspädagogische Perspektiven), 83–100.

25 ZIMMERMANN, Mirjam / ROTH, Michael: „Werde, der du sein willst!“ Selbstoptimierung als Phänomen, seine Interpretation und religionspädagogische Strategien zum Umgang, in: Theo Web Zeitschrift für Religionspädagogik 17/1 (2018) (= Themenheft Religion und Gesundheit – religionspädagogische Perspektiven), 66–82.

26 <https://www.who.int/hia/examples/overview/whohia203/en/> [abgerufen am 20.07.2020].