

Musik- und Religionspädagogik im Dialog

Hochschuldidaktische Überlegungen zur Entwicklung fächerübergreifenden/verbindenden Unterrichtens

Die Autorinnen

Univ.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann, Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung.

Univ.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: andrea.lehner-hartmann@univie.ac.at



Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Monika Oebelsberger, Department für Musikpädagogik und SOMA (School of Music and Arts) an der Universität MOZARTEUM Salzburg.

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Monika Oebelsberger
Universität MOZARTEUM Salzburg
Department 10 Musikpädagogik
Mirabellplatz 1
A-5020 Salzburg
e-mail: monika.oebelsberger@moz.ac.at



Musik- und Religionspädagogik im Dialog

Hochschuldidaktische Überlegungen zur Entwicklung fächerübergreifenden/verbindenden Unterrichtens

Abstract

Musik- und Religionsdidaktik kennzeichnet historisch gesehen ein ambivalentes Verhältnis. Daneben verbindet diese beiden Fächer, dass sie im gegenwärtigen Schulsystem ähnliche Herausforderungen teilen und zu einem vertieften Verständnis von Mensch und Welt führen wollen. Dazu wird in diesem Beitrag ein interuniversitäres, interdisziplinäres Beispiel hochschuldidaktischer Zusammenarbeit dokumentiert und begründet. Ausgehend von gemeinsamen und gleichzeitig sehr spezifischen Anforderungen an die Unterrichtsfächer Religion und Musik wurden in einem gemeinsamen Planungsprozess in enger Zusammenarbeit mit den PraktikerInnen an Schulen Unterrichtssequenzen entworfen, durchgeführt und reflektiert. Im Sinne der fachdidaktischen Entwicklungsforschung werden die Studierenden dabei unterstützt, im Pendeln zwischen theoretischer Auseinandersetzung und Praxisorientierung fachdidaktische Kompetenz im Hinblick auf fächerübergreifende Zusammenarbeit auszubilden.

Schlagworte

Musik und Religion – Hochschuldidaktik – fächerübergreifender Unterricht – fachdidaktische Entwicklungsforschung

Music and religious education in dialogue

University didactic reflections on the development of interdisciplinary/interconnecting teaching

Abstract

Considered historically, the relation between music and religion didactics is an ambivalent one. Yet these two subjects are linked through sharing similar challenges in the present school system and in endeavoring to bring about a deeper understanding of self and the world. Therefore, this article will document and defend an inter-university and interdisciplinary example of didactic cooperation at the university level. Within the context of similar yet simultaneously very specific requirements for the subjects of religion and music, teaching sequences were designed, implemented and evaluated in a joint planning process, cooperating closely with practitioners in schools. For reasons of subject-specific didactic development research, students are supported in developing specific didactic competence with regard to interdisciplinary cooperation while alternating between theoretical discourse and practical orientation.

Keywords

music and religion – university didactics – interdisciplinary teaching – subject didactic development research

1. Musik in Religion und Religion in der Musik?

„Musik wie Religion bewegt Menschen manchmal eigentümlich, [...]“ stellt Belzen im Vorwort des Buches *Musik und Religion. Psychologische Zugänge* fest, „weder musikalische noch religiöse Erfahrung [lassen sich] erklären, ohne die subjektive Involviertheit der betreffenden Subjekte zu reflektieren.“¹ Christian G. Allesch bezeichnet im selben Buch, ausgehend von einer kulturpsychologischen Perspektive, Religion und Musik als „Kulturtatbestände“, die auf menschliche Erfahrungsmöglichkeiten verweisen „[...]“, die ihren Ausdruck in jenen Formen religiöser Riten und Praktiken sowie musikalischen Ausdrucksformen und ‚Werken‘ gefunden haben, die wir als ‚Musik‘ bzw. ‚Religion‘ im Sinne von kulturellen Tatbeständen beschreiben können.“ Religion und Musik würden sowohl eine ‚Innen-‘ als auch eine ‚Außensicht‘ aufweisen.² Allesch bezieht sich hier auf Alfred Lang (1992), der Kultur als „externe Seele“ beschreibt: kulturelle Tatbestände – also auch Musik und Religion – seien demnach „externe Strukturbildungen, in denen sich seelische Vorgänge gleichsam externalisieren.“ Diese „externen Strukturbildungen“ würden über Wahrnehmungsprozesse (z.B. musikalische Erfahrungen) im ‚Außen‘ zu Veränderungen des individuellen „dynamischen Gedächtnisses“ im ‚Innen‘ führen: „Hier [im ‚dynamischen Gedächtnis‘, Anm. d. Autorin] finden jene kreativen Prozesse statt, die ein individuelles symbolisches Verstehen der Wirklichkeit ermöglichen, aus dem heraus wiederum im Kultur schaffenden Handeln neue Bedeutung tragende Strukturen in der kulturellen Welt geschaffen werden.“³

Vor diesem Hintergrund lassen sich gemeinsame und gleichzeitig spezifische Herausforderungen der Unterrichtsfächer Religion und Musik argumentieren. Beide Fächer eröffnen Erfahrungsmöglichkeiten und -räume, die auch im schulischen Kontext als ‚kulturelle Tatbestände‘ erfahren und gestaltet werden können. Musik und Religion können im unterrichtlichen Geschehen Spielräume für subjektive Erfahrungsdeutungen eröffnen und daraus neue – ‚andere‘ – Empfindungen im ‚Innen‘ und eigenständige, kreative Umgangsweisen im ‚Außen‘ entstehen lassen. Ein fächerverbindender Unterricht – Musik/Religion – kann die Erfahrungsmöglichkeiten beider ‚Kulturtatbestände‘ – Musik und Religion – öffnen, vertiefen und/oder erweitern. Im Rahmen eines interuniversitären Seminars (Universität Wien, Universität Mozarteum) für Lehramtsstudierende der Fächer katholische Religion und Musik wurde dies am Beispiel des *Requiem*s von Gabriel Fauré eindrücklich verdeutlicht.

1 BELZEN, Jacob: *Musik und Religion*, Wiesbaden: Springer 2013, 5.

2 ALLESCH, Christian: *Musik und Religion. Eine kulturpsychologische Perspektive*, in: *Musik und Religion* (2013), 39.

3 EBD., 39.

2. Musik und Religion in der Schule – ein ambivalentes Verhältnis mit Geschichte

In der religiösen Praxis sowohl im Judentum als auch im Christentum ist Gesang, oftmals begleitet von Instrumenten, ein zentrales Moment der religiösen Praxis. Im 18. und weit bis ins 20. Jhdt. hinein spielte der Gesangsunterricht an den Schulen im deutschsprachigen Raum eine sehr wichtige Rolle: Der Schulgesang sollte vor allem den Kirchengesang verbessern und Katechetische Gesänge wurden als Memorierungshilfe für den Katechismus verwendet. Die Lehrer waren fast durchgängig auch als Organisten und Chorleiter in den Gemeinden tätig. Bisweilen wurde die Fähigkeit eine Orgel zu „schlagen“ bei der Einstellung eines Lehrers als wichtiger erachtet als Rechnen und Schreiben.⁴ Musik und Religion waren also auch personaliter untrennbar verbunden.

Der Terminus Geistliche Musik wurde ursprünglich funktional verwendet für eine Musik mit geistlich-religiöser Bestimmung. Gegen Ende des 18. Jhdts. wird die funktionale Bindung von Kompositionen zunehmend obsolet, die Verwendung des Begriffs Geistliche Musik ist dann als Versuch zu verstehen, musikalische Werke bestimmten Kategorien zuzuordnen. Geistliche Musik steht der sog. weltlichen Musik gegenüber: das Oratorium der Oper, Motette dem Madrigal usw. (Gattung), ist aber nicht an den Ort der Kirche gebunden.⁵ Um geistliche Musik zu hören, muss man nicht religiös sein und man muss sie auch nicht in Kirchen hören.

Dass Musik für den Religionsunterricht als Gestaltungselement – auch außerhalb kirchlicher Räume – in den Fokus trat, verdankt sich auf katholischer Seite nicht zuletzt den Impulsen aus dem II. Vatikanischen Konzil. Die damit eingeleitete anthropologische Wende hatte fundamentale Auswirkungen auf die Gestaltung des Religionsunterrichts, die den Katechismusunterricht in den Hintergrund drängte. Der Mensch als das von Gott ohne Vorbedingungen angesprochene und geliebte und in Freiheit entlassene Wesen stand nun im Vordergrund. (K. Rahner) Für den Religionsunterricht bedeutete dies eine Abkehr vom Auswendiglernen und Aufsagen von Glaubenswahrheiten. Die Hinwendung zum Menschen und der Welt, in der er lebt, brachte mit sich, dass neue Wege beschritten werden mussten, zumal der Religionsunterricht in den 60er Jahren ziemlich in die Krise geraten war. Dies ermöglichte auch, dass nichtsprachliche Ausdrucksformen, wie Symbole und Rituale als eigentliche Sprache von Religion und Glaube ent-

4 Vgl. dazu: OEBELSBERGER Monika: Die Musik in der Lehrerbildung Tirols von der Maria-Theresianischen Schulreform bis zum Reichsvolksschulgesetz (1774 - 1869), in: Innsbrucker Hochschulschriften, Salzburg: Mueller-Speiser 1999.

5 HARNONCOURT, Philipp Art. „Geistliche Musik“, in: Oesterreichisches Musiklexikon, in: https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_G/Geistliche_Musik.xml [abgerufen am 05.03.2021].

deckt und wertgeschätzt wurden.⁶ Diese Öffnung für neue Sichtweisen auf Mensch und Welt und seine Beziehung zu Gott verlangte nach einer grundlegend neuen Konzeptionierung religiöser Bildung allgemein und Religionsunterricht im Speziellen. Dies bewirkte auch eine stärkere Aufmerksamkeit für gesellschaftliche Entwicklungen und Bedingungen menschlichen Seins, wie sie in Kunst und Kultur einen speziellen Ausdruck fanden. Im Zuge dieser Öffnung trat auch Musik als Gestaltungselement im Religionsunterricht in den Fokus; wenngleich dies in der Praxis zunächst stark unter methodenorientiertem Blickwinkel unter Vernachlässigung didaktischer Zielüberlegungen erfolgte.⁷

Für die Verwendung von Musik im Religionsunterricht wie auch von literarischen Texten, bildender Kunst u.Ä. vorherrschend war ein verzweckender Umgang. Musik wurde verwendet für einen passenden Einstieg, um für ein Thema zu interessieren, ein Thema zu vertiefen oder abzuschließen. (z.B. „When Israel was in Egypt's land“ war ein beliebtes, gern eingesetztes Lied; seine Verwendung blieb aber oftmals ohne Bezugnahme auf den Kontext des Spirituals, seine Verortung bei den Sklaven im Amerika des 19. Jhdts oder auf musikalische Spezifika von Spirituals). Gesang und Musik spielten oftmals eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung von Schulgottesdiensten, die in den 70er Jahren bis zum Ende des Jahrtausends vielerorts zentral im Schulleben verankert waren. Neben traditionellem Liedgut kamen dabei auch moderne Kirchenlieder zum Einsatz, die in unterschiedlichen religiösen Gemeinschaften ab den 70er Jahren gehäuft – mit mehr oder weniger sinnvollen Texten – entstanden und eine emotionalisierende Wirkung verfolgten. Eine Signatur für Modernität und Zeitgemäßheit des Unterrichts bildete auch der Einsatz von Popsongs, die insbesondere im angloamerikanischen Raum leicht aufzufinden waren.⁸ Neben dem in der Praxis oftmals eklektischen, verzweckenden Umgang mit Musik und Liedgut, gab es doch auch religionspädagogische Veröffentlichungen, die sich in einen ernsthaften Diskurs mit der Musikpädagogik begaben⁹ und dieses funktionalisierende Vorgehen beklagten.¹⁰

Dennoch lässt sich an einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit Musik kein annähernd reges Interesse wie im Umgang mit Bildern ausmachen. So beklagt

6 METTE, Norbert: Religiöse, Christliche Erziehung. Katholisch, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik 2, 1656–1662, 1660.

7 Vgl. GROM, Bernhard: Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf: Vandenhoeck & Ruprecht 1976, 11.

8 Vgl. exemplarisch: KÖGLER, Ilse: Die Sehnsucht nach mehr. Rockmusik, Jugend und Religion, Graz: Verlag Styria 1994.

9 Vgl. PIRNER, Manfred: Musik und Religion in der Schule. Historisch-systematische Studien in religions- und musikpädagogischer Perspektive, Düsseldorf: Vandenhoeck & Ruprecht 1999.

10 HOFFMANN, Bernward: Medium ‚Populäre Musik‘ – Ausverkauf oder Erneuerung der Botschaft?, in: Katechetische Blätter 108 (1983), 622–631.

denn auch Heimbrock noch 1991 die religionspädagogische Abstinenz gegenüber der Musik, wo sie doch im Leben der Jugendlichen eine derart zentrale Rolle eingenommen hat. Demgegenüber hält er fest: „Erfahrungsorientierte Religionspädagogik muss vielmehr in grundsätzlicher Weise den ästhetischen Erfahrungen Aufmerksamkeit schenken. Denn zwischen ästhetischer Erfahrung und religiöser Erfahrung besteht ein wichtiger Zusammenhang.“¹¹ Der ästhetischen Erfahrung in Form von Musik kommt ein Eigenwert zu, der einen spezifischen Zugang zu Mensch und Welt eröffnet. In theologisch-anthropologischer Perspektive ist festzuhalten, dass rezeptives sowie produktives musikalisches Handeln den Menschen als das in Freiheit in diese Welt gesetzte Geschöpf Gottes auszeichnet. In diesem ästhetischen Handeln drückt der Mensch sich selbst und sein Verhältnis zur Welt aus – zunächst unabhängig davon, ob er dies in einem explizit religiösen Sinne vollzieht oder es sich dabei um ein Musikstück mit religiösem Inhalt handelt. Musik erhält auch einen wesentlichen Stellenwert im Prozess der Identitätsbildung Jugendlicher, weil sie sich mit ihren Fragen, Sehnsüchten, Emotionen und Erfahrungen darin wiederfinden können.

So sieht Heiner Gembris in der emotionsregulierenden Funktion von Musik einen vielversprechenden (Argumentations-)Ansatz, persönlichkeitsbildende Effekte von musikalischen Aktivitäten theoretisch zu untermauern und empirisch zu untersuchen:¹² „Dieser Ansatz geht von den emotionalen Wirkungen von Musik aus und argumentiert, dass Musik ein wichtiges Element in der Emotionsregulation sein kann und auf diese Weise eine persönlichkeitsfördernde Wirkung hat.“¹³ Aktives Musizieren, Musikhören sowie Synchronisierungserfahrung durch Musikprozesse (gemeinsames Singen, Musizieren, Tanzen ...) können demnach eine Emotionsregulation bewirken. Sie evozieren Emotionen bzw. verstärken sie, was auch zur (Wieder-)Herstellung des emotionalen Gleichgewichts der Persönlichkeit beitragen kann. Gembris sieht einen Aspekt der Emotionsregulation darin, dass das Gefühl des „Sich-Verstanden-Fühlens“ durch die Musik eine emotionsbewältigende und entwicklungsfördernde Wirkung entfalten kann und bezieht sich dabei u.a. auf Julius Kuhl: Durch ihre synchronisierende und emotionalisierende Wirkung erreicht Musik auch die intuitiven und emotionsabhängigen Komponenten des Selbst. Dort wo Musik ein Mitschwingen im Sinne eines ‚Sich-Verstanden-Fühlens‘ und dadurch eine emotionsregulierende Wirkung entfaltet,

11 HEIMBROCK, Hans-Günter: Didaktik des klangvollen Ohres. Über die Bedeutung von Musik für religiöse Lernprozesse, in: Evangelischer Erzieher 43 (1991) 459–471, 465.

12 GEMBRIS, Heiner: Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung, Gütersloh 2015, in: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5308> [abgerufen am 20.02.2020].

13 EBD., 4.

kann sie besonders nachhaltig zur Selbstentwicklung beitragen.“¹⁴ Emotionale und synchronisierende Wirkungen der (religiösen) Musik können demnach die SchülerInnen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit ihren religiösen Fragen führen. Gleichzeitig kann die Beschäftigung mit religiös motivierten Entstehungskonzepten und zugrunde liegenden theologischen Gedanken zu einem tiefen, verstehenden Musikerleben führen.

Trotz vieler Ähnlichkeiten zwischen ästhetischer und religiöser Erfahrung, die den Menschen in seinem Innersten berühren (können), sind sie nicht identisch. Eine ästhetische Erfahrung kann dann zu einer religiösen Erfahrung werden, wenn über den sinnhaften Weg versucht wird, eine religiöse Überzeugung auszudrücken bzw. wenn sie durch ihn erfahrbar wird. Dabei kann sich der Bogen von der Ausdruckskraft gläubiger KomponistInnen, die ihre musikalische Ausgestaltung religiös vorgegebener Texte oder liturgischer Formen explizit im Glauben an und auf diesen Schöpfer hin vornehmen, bis hin zur religiösen Berührtheit bei HörerInnen in der Gegenwart spannen. Ästhetischer Erfahrung kann aber „eine wichtige ‚Brückenfunktion‘ zur Anbahnung religiöser Erfahrungsfähigkeit“¹⁵ zukommen, insbesondere auch für Jugendliche, deren Bezug zu Religion oft marginal ist.¹⁶ In kompetenzorientierter Perspektive lässt sich nochmals zuspitzen: „Heutigem Religionsunterricht geht es nicht mehr darum, eine in den Unterricht mitgebrachte religiöse Kompetenz inhaltlich auszudifferenzieren und fachspezifisch aufzuklären. Stattdessen geht es darum, eine solche Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. An dieser Aufgabe richtet sich nicht nur die Auswahl der Inhalte aus, sondern auch die Art und Weise, wie sie in den Unterricht eingespielt werden.“¹⁷ Ästhetischem Lernen kommt hierbei eine wichtige Funktion zu, wobei es nicht darum geht, junge Menschen in ihren Sichtweisen lediglich zu bestätigen, sondern ihnen neue Sichtweisen zugänglich zu machen. „Ästhetische Objekte und Vollzüge können das Eigene und Bekannte irritieren, gewohnte Sichtweisen aufbrechen, Alltagsroutinen durchbrechen und

14 KUHL, Julius: Macht Musik reifer? Theoretische und methodische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?, Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, 98–113, 113 (= Bildungsforschung 32), zit. nach GEMBRIS [Anm. 12], 6.

15 HEIMBROCK 1991 [Anm. 11], 467.

16 Heimbrock weist diesbezüglich auch auf die notwendige Ergänzung der textlastigen Ausgestaltung von Religionsunterricht durch musikalische Ausdrucksgestalten hin.

17 RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Religionsdidaktik, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus, Münster: Waxmann 2019, 339–362, 349.

für Alterität sensibilisieren.“¹⁸ Die Beschäftigung mit Musik, die nicht der Alltagswelt der jungen Menschen entstammt, kann Zugang zu einer neuen, fremden Weltsicht eröffnen. Durch sie kann eine Verbindung und Verbundenheit über Generationen hinweg geschaffen werden, wenn sich die SchülerInnen auf die in Musik ausgedrückten religiösen Erfahrungen einlassen. Ob sie selbst religiös berührt werden, kann als Möglichkeit offen gehalten, aber nicht intendiert werden.

3. Eine hochschuldidaktische Kooperation bahnt sich an

Unseren Beobachtungen zufolge werden den Studierenden der Musikpädagogik religiöse Vollzüge und Zusammenhänge zunehmend fremd(er), ausgenommen sind jene, die nach wie vor in einem religiösen Kontext beheimatet sind. Bei den Studierenden der Religionspädagogik zeigen wenige einen Zugang zu klassischer Musik, auch hier sind jene ausgenommen, die über aktives Musizieren oder eine Sozialisation durch das Elternhaus einen Zugang haben. Diese Beobachtungen motivierten uns in den letzten Jahren fächerübergreifende, fachdidaktisch orientierte Seminare zwischen Religionspädagogik (Katholisch-Theologische Fakultät, Universität Wien) und Musikpädagogik (Department für Musikpädagogik, Universität Mozarteum Salzburg) anzubieten.

Gerade die sich auflösenden Zusammenhänge von Religion und Musik lassen es als spannend erscheinen, Studierende und SchülerInnen mit einer ihnen fremden Welt zu konfrontieren, die aber nach klaren didaktischen Entscheidungen und Zielsetzungen verlangen.

Zuvor gilt es aufmerksam für Altlasten oder Hürden zu sein. So lässt sich eine in der Vergangenheit bemerkbare Zurückhaltung in der Musikdidaktik in Bezug auf religiöse Musik darin suchen, dass Musik zu kirchlich-missionarischen Zwecken missbraucht wurde bzw. ihr lediglich eine propädeutische Funktion für kirchlich verwendete Musik zugekommen ist.¹⁹ Demgegenüber gilt es festzuhalten, dass es nicht um gegenseitiges propädeutisches Erschließen, sondern vorrangig um ein vertieftes Verstehen von Musik und Religion/Religiosität geht, um ein Eintau-

¹⁸ GÄRTNER, Claudia: Ästhetisches Lernen, in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich: Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 266–272, 267 oder wie SPYCHIGER sagt: „Die Künste, unter ihnen die Musik besonders, haben mit der Religion eine Dimension der Tiefe gemeinsam, in welcher sich u.a. das ereignet, was als Begegnung mit ‘den Dämonen des Lebens’ bezeichnet werden kann. Diese Dämonen sind die Kräfte des Schicksals – Tod, Geburt, Sexus, Krieg, Not usw. – die ihrerseits kraft des menschlichen Bewusstseins zu Lebensthemen und -realitäten werden. [...] Musik wie Religion je einzeln, besonders aber deren Verbindung in traditionellen Ritualen – Prozessionen, Messen, Requien – und in großen musikalischen Werken – Passionen, Oratorien, Kantaten usw. – bieten Entlastung bis hin zum Gefühl von Kontrolle angesichts der Schicksalsmächte.“ SPYCHIGER, Maria: „Musik ist meine Religion“. Musik als säkulare und individualisierte Bedeutungsträgerin und die spirituelle Dimension des musikalischen Selbstkonzepts, in: BELZEN, Jacob u.a. (Hg.): Musik und Religion. Psychologische Zugänge, Wiesbaden: Springer 2013, 183–198; 186.

¹⁹ Vgl. PIRNER 1999 [Anm. 9], 48.

chen in zwei unterschiedliche Welten, die aber vieles miteinander verbindet und in der Praxis viele Berührungspunkte aufweisen.

Im Hinblick auf die Religionsdidaktik gilt es zu bedenken, dass die Verwendung von Musik im Religionsunterricht in der Spannung zwischen dem Eigenwert der Musik und ihrer Funktionalisierung im Religionsunterricht steht.²⁰ Um mit dieser Spannung produktiv umgehen zu können, legt sich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit nahe, die aus der jeweiligen Fachperspektive heraus auf Problemlagen aufmerksam machen und fachdidaktisches Knowhow einspeisen kann. Auf Seiten der Religionsdidaktik wäre hier vor allem auch auf die musiktheoretische Auseinandersetzung mit Werken als zentral zu verweisen. Die Musikdidaktik wiederum kann durch das Mitnehmen in theologische Fragestellungen profitieren. Studierenden wie SchülerInnen kann somit ein domänenspezifischer sowie domänenübergreifender Zugang zu Phänomenen und Themen eröffnet werden, der ihnen hilft, ihre Welt- und Selbstsicht zu erweitern. Für beide Fächer entstehen daraus neue Wahrnehmungsräume und vertiefende Deutungsmöglichkeiten, beide können daraus neue Handlungsmuster entwickeln.

4. Anliegen und didaktisches Design

Vor dem Hintergrund bisher getätigter Überlegungen erschien es uns notwendig, ein Seminar-design zu erstellen, das den Studierenden der Musikpädagogik wie jenen der Religionspädagogik einen Zugang zu interdisziplinärem Arbeiten auf mehreren Ebenen ermöglichte, um zu einem „dialektisch-pluralistisch-mehrdimensionalen Verständnis von Musik“²¹ zu kommen und damit Einseitigkeiten und Funktionalisierungen entgegenzuwirken.

Die Fremdheit der jeweiligen anderen Disziplin und ihres Gegenstandes sollte als herausfordernder Lernanreiz genutzt werden. Das Fremde der jeweils anderen Disziplin sollte also nicht überwunden, sondern zum fruchtbaren Ausgangspunkt für die Planung von Lehr-Lern-Arrangements gemacht werden.

Es legte sich nahe, ein Werk aus der geistlichen Musik zu wählen und wir entschieden uns für das Requiem von Gabriel Fauré (1845-1924). Für eine intensivere Auseinandersetzung legten wir den Fokus auf „In paradisum“ und „Pie Jesu“; insbesondere mit letzterem Stück widersetzte Fauré sich damals geltenden liturgischen Vorgaben. Konzeption und Komposition seines Requiems bergen sowohl theologisch als auch musiktheoretisch interessante Aspekte. Beachtenswert

20 Vgl. PIRNER 1999 [Anm. 9], 33.

21 Vgl. EBD., 444

war, dass zu Faurés Zeiten die Begräbnisliturgie noch stark von der Auffassung des Jüngsten Gerichts geprägt war, weswegen die Absolution des Priesters, bei der er um die Lösung des/der Verstorbenen von Sündenstrafen bittet, in der Begräbnisliturgie eine wichtige Funktion erhielt. Dies wird durch die schwarzen liturgischen Gewänder betont und in der Musik durch das „Dies irae“ und das Responsorium „Libera“ verstärkt. Die Sterbe- und Begräbnisliturgie war davon bis zum II. Vatikanischen Konzil geprägt. Ab dem 20. Jahrhundert zeichnen sich bereits Verschiebungen ab, die verstärkt den österlichen Sinn und somit das Heimgehen zu Gott in den Vordergrund stellen. Begriffe wie „Seele“, die dualistisch missverstanden werden können, werden weniger oft verwendet. Nun geht es darum, zu betonen, dass der Mensch als ganzer auferstehen soll. Im Zuge dieser veränderten Sichtweisen wurden auch das „Dies irae“ und das „Libera“ aus der Liturgie gestrichen.²² Dass Fauré in seinem Requiem das Heimgehen zu Gott als verheißungsvoll charakterisieren möchte und das Dies irae auf die letzten Worte beschränkt²³ und sie in einem tröstenden Sinne verwendet, erfuhr zwar bei seinen kirchlichen Zeitgenossen kein Wohlwollen, kann aber als prophetisches Zeichen gewertet werden. In der Vertonung der letzten Worte des Dies irae: „Pie Jesu, Domine; Dona eis requiem, sempiternam requiem“ setzt vor allem die ruhige, unaufgeregte und tröstende Klangsprache Faurés Emotionen frei, die die Furcht vor dem Zorn des Jüngsten Gerichts überdecken bzw. gar nicht ansprechen. Im Zuge unseres Seminars wurde intensiv diskutiert, wie sich die Auseinandersetzung damit auf die SchülerInnen auswirkt und wie sie damit umgehen (werden). Es interessierte: Welche Fragen entwickeln sie daraus und welche Antworten finden sie für sich im ‚Innen‘ – und: gestalten sie dazu auch ‚kulturelle Tatbestände‘ im ‚Außen‘?

Das anzustrebende weiter gefasste Bildungsziel der Humanisierung des Menschen aus musik- wie religionsdidaktischer Perspektive schien mit der Auswahl der Werke aus Faurés Requiem gut verfolgbar. Angezielt wurde eine Schulung des (Hin)Hörens und eine Identifizierung von „big ideas“, die sich in der Auseinandersetzung mit Faurés Requiem entdecken lassen. Da es sich um fachdidaktische Seminare handelte, wurde damit auch das Ziel verbunden, Unterrichtsmodelle in Teamarbeit zu entwickeln, die in Zusammenarbeit mit PraktikerInnen

²² Vgl. weiterführend BÜRKI, Bruno: Die Feier des Todes in den Liturgien des Westens. Beispiele aus dem 7. Und 20. Jahrhundert, in: BECKER, Hansjakob u.a. (Hg.): Im Angesicht des Todes: ein interdisziplinäres Kompendium, St. Ottilien: EOS Verlag 1987, 1135–1164; BOLIN, Norbert: Sang- und klanglos? Musikalische Tradition, gesellschaftliche Kontexte und gottesdienstliche Praxis der Gesangskultur bei Sterben und Begräbnis, in: HANSJAKOB, Becker u.a. (Hg.): Im Angesicht des Todes: ein interdisziplinäres Kompendium, St. Ottilien: EOS Verlag 1987, 381–420; THISSEN, Paul: Das Requiem im 20. Jahrhundert. 1. Verortungen der Missa pro defunctis, Erfurt: Königshausen und Neumann ²2011, bes. 17–87.

²³ COOKSEY, Karen: Fauré's Requiem re-examined: A Study of the Work's Genesis, Influences, and Influence, Los Angeles: University of southern california 2009, bes. 99–108.

dann tatsächlich erprobt werden sollten. Theoretisch verortet wurde dieses Vorgehen in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung. Das mehrschleifige iterative Vorgehen sollte die Studierenden dabei unterstützen, im Pendeln zwischen theoretischer Auseinandersetzung und Praxisorientierung fachdidaktische Kompetenz auszubilden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde folgendes Vorgehen gewählt: Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien, reflexives Bearbeiten der konkreten intra- und interdisziplinären Teamarbeit, Auseinandersetzung mit den ausgewählten Stücken aus Faurés Requiem aus musikdidaktischer und religionsdidaktischer Perspektive mit dem Identifizieren von „big ideas“ in der Studierendengruppe, Erarbeiten eines Unterrichtsmodells in interdisziplinärer Zusammensetzung und in Kooperation mit PraktikerInnen; Erprobung in der Praxis, Adaptierung des Modells aufgrund der Praxiserfahrung und Verfassen von lokalen Theorien.

Um den Studierenden diese Auseinandersetzung zu ermöglichen und sie für das Potenzial interdisziplinären Zusammenarbeitens in ihrem späteren Berufsleben zu sensibilisieren, erachteten wir es als notwendig, zunächst die Selbst- und Fremdbilder zu klären, mit denen man an das gemeinsame Arbeiten herantrat. So erhielten die Studierenden die Aufgabe, ihre subjektiven Theorien zu Religions- und Musikunterricht zu erheben. Da subjektive Theorien im Unterschied zu wissenschaftlichen Theorien Handeln erklären bzw. auch rechtfertigen und auf eine bestmögliche Orientierung im Alltag abzielen, sind sie nicht immer vorurteilsfrei.²⁴ Ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, schärft den Blick, selbstverständliche Annahmen und Begründungsmuster kritisch anzufragen. Wenngleich subjektive Theorien als relativ stabil und schwer veränderbar gelten, weil sie Handlungsorientierung geben müssen, entstehen sie nicht im luftleeren Raum. Sie können sich aus wissenschaftlichen Theorien, subjektiven Theorien anderer, individuellen Erfahrungen (beispielsweise aus dem Erleben eigenen Unterrichts) oder auch Wunschvorstellungen (wie der eigene Unterricht sein soll) zu eigenen Theoriekonstrukten formieren. Bei Lehramtsstudierenden lässt sich annehmen, dass deren subjektive Theorien insbesondere im Hinblick auf das Fachverständnis während der Ausbildung einem Modellierungsprozess unterworfen und durch neue Erfahrungen, Irritationen und fremde Wissenskonstrukte beeinflussbar sind. Unbewusst wirksame Annahmen und Mechanismen reflexiv ins Bewusstsein zu holen und mit Fremdbildern in Konfrontation zu setzen, ist zwar herausfordernd, im Hinblick auf die Ausbildung eines Professionalisierungshabitus aber

24

Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von Religionslehrer*innen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 und MARSAL, Eva: Subjektive Theorien: Ein empirisch-konstruktivistisches Paradigma mit Dialog-Konsens-Methodik, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / BOLLER, Heike / RICHTER, Sophia (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz ³2010, 563–574.

als zentral anzusehen.²⁵ Im konkreten Fall wurden die Studierenden gebeten, sich mit ihren subjektiven Theorien dergestalt auseinanderzusetzen, dass sie jeweils zwei kurze Essays zu „Unter Musikunterricht/Religionsunterricht verstehe ich ...“ verfassten. Die Essays wurden dann in Dreiergruppen weiter bearbeitet. In einem ersten Schritt erarbeitete jede Person die Kognitionen der beiden anderen TeilnehmerInnen und erstellte dazu ein grafisches Strukturbild zu den subjektiven Theorien. In einem nächsten Schritt erfolgte dann die Rekonstruktion der subjektiven Theorie gemeinsam mit der/dem subjektiven TheoretikerIn in Form einer kommunikativen Validierung. Diese zielt darauf ab, die andere Person durch bestmögliches Verstehen bei der Rekonstruktion ihrer subjektiven Theorie zu unterstützen. Das Strukturbild wurde dabei so verändert, dass alle TeilnehmerInnen ihre Zustimmung geben konnten. Das Bewusstmachen und die Reflexion des eigenen und fremden Fachverständnisses erbrachte, dass sich neben den subjektiven Theorien, die sich selbst innerhalb der Fachgruppe stark unterscheiden konnten, auch Ähnlichkeiten und Berührungspunkte bei den Fachverständnissen entdecken ließen. Neben fachspezifischen Nennungen wie Bibelkunde oder Stimmbildung, ließen sich gemeinsame Merkmale identifizieren, die von der Theorie-Praxis-Verbindung über Erfahrungsbezogenheit, Persönlichkeitsbildung, sozialem Lernen, geringem Leistungsdruck, Freude und Begeisterung bis hin zum Problem der Leistungsfeststellung reichten. Die Arbeit und der Austausch zu den subjektiven Theorien legte für die Seminargruppen offen, welche Fächervorstellungen leitend waren.

Sowohl innerhalb der eigenen Seminargruppe als auch zwischen den TeilnehmerInnen der Musik- und Religionsdidaktik war Teamarbeit angesagt. Dies setzt nach Hans Werner Heymann voraus, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden müssen, die er mit Orientierung an gemeinsamen Zielen, Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe, dem Aufbau von arbeitsteiligen Strukturen, offener Kommunikation und dem Ausgleich von Interessengegensätzen, der Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls sowie Interaktionsleistungen zwischen Team und „Außenwelt“ beschreibt. Zudem betont er, dass Teamarbeit im Gegensatz zu Gruppenarbeit normativ aufgeladen ist und für einen Qualitätsanspruch steht.²⁶ Für zukünftige Lehrpersonen gehört eine Qualifizierung in Teamarbeit zum Standard, auch wenn es in der Praxis oftmals noch in geringerem Maße gefordert ist. Voraussetzung dazu ist, dass reflexiv eingeholt wird, was Teamarbeit ist, welche Kriterien dazu notwendig sind und wie das eigene

25 Vgl. HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Professionalisierung von Religionslehrerinnen und -lehrern, in: HILGER, Georg u.a. (Hg.): Religionsdidaktik, München: Kösel Verlag³2010.

26 Vgl. HEYMANN, Hans Werner: Lernen und Arbeiten im Team, in: PÄDAGOGIK 59 (2007), 4, 6.

Handeln daran ausgerichtet werden kann. Eine begleitende Aufgabe für die Studierenden war es, sich anhand eines zur Verfügung gestellten Readers ein kriterienbasiertes Verständnis von Teamarbeit zu erarbeiten und das eigene sowie das gemeinsame Handeln in Orientierung daran zu reflektieren.

Im Zentrum des Seminars stand das Entwickeln eines interdisziplinär und in enger Zusammenarbeit mit PraktikerInnen erarbeiteten Unterrichtsmodells. Für das betreffende Seminar haben wir uns für die Annäherung für ein Forschungsmodell entschieden, das für die Studierenden auch für ihr zukünftiges Arbeitsfeld von Bedeutung sein kann. Wie bereits oben ausgeführt ging es uns darum, ein mehrschleifiges Vorgehen in der Entwicklung eines fächerverbindenden Unterrichtsmodells mit unseren Studierenden zu erproben und dabei die Expertise von PraktikerInnen von Beginn an mit einzubeziehen. Unter dieser Voraussetzung bot sich methodisch das Modell des DBR (Design Based Research) an. DBR gewann in den vergangenen Jahren in der Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Forschung zunehmend an Bedeutung und verfolgt methodisch elaboriert das Ziel einer Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements. Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad sehen in diesem methodischen Ansatz die Möglichkeit, offene Fragen zu wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten, die sich vor allem mit dem Rollenbild der PraktikerInnen und Forschenden verschiedener Forschungsmethoden²⁷ ergeben stellen, aber auch mit den Ansprüchen einer weiterzuentwickelnden Praxis zu verbinden.²⁸ Mit dem Ansatz des DBR soll gleichzeitig ein Verfahren erprobt werden, das Perspektiven für die Gestaltung und Evaluation von Unterricht eröffnet und bei den Studierenden eine forschersche Haltung auch für ihre berufliche Zukunft hin festigt. Dieser Ansatz hat aufgrund seiner iterativen und prozessorientierten Elemente das Potenzial, eine solche forschersche Haltung bei Studierenden zu initiieren, zu festigen und nachhaltige Wirkungen zu zeigen, wenn die Studierenden im eigenen Handeln und in der Auseinandersetzung mit der Praxis didaktische Entscheidungen in der Gruppe der Studierenden aus der anderen Disziplin erproben, ihre Erfahrungen mit erfahrenen LehrerInnen reflektieren und im Praxistest ihre gemeinsam entwickelten Designs auf Relevanz hin überprüfen können.

²⁷ Z.B. im Vergleich mit der Aktionsforschung: Die Lehrenden werden hier nicht zu Forschenden an sich, sondern im Vordergrund steht deren Expertise, die sie in den Forschungsprozess einbringen. Die Forschenden sind beobachtend und gestaltend. Vgl. dazu: REIMANN, Gabi: Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung, in: https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/erziehungswissenschaftliche/Lernwerkstatt/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf, [abgerufen am 28.02.2020].

²⁸ Vgl. LEHMANN-WERMSE, Andreas / KONRAD, Ute: Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht, in: KNIGGE, Jens / NIESSEN, Anne (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft, Münster / New York: Waxmann 2016, 265–280; 268. Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch für die Religionspädagogik ausmachen: GÄRTNER, Claudia (Hg.): Religionsdidaktische Entwicklungsforschung: Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, Stuttgart: Kohlhammer 2018.

Ein starkes Argument für die Anwendung des DBR in der Lehr- und Lernforschung ist darin zu sehen, dass in der Übermittlung von Forschungsergebnissen aus der Erziehungswissenschaft oder fachpädagogischen Disziplinen (Religions- und Musikpädagogik) häufig eine starke Veränderungsresistenz bzw. auch deutliche Ablehnung zu bemerken ist. Euler sieht die Entstehung der DBR „als Reaktion auf die Kritik an der mangelnden praktischen Anwendung von Befunden aus der empirisch-analytisch ausgerichteten Lehr-Lernforschung. Einer der Kritikpunkte bestand darin, die Reduktion komplexer didaktischer Situationen auf wenige kontrollierbare Variablen könne das zwischenmenschliche Geschehen in einem Feld mit reflexionsfähigen Subjekten nicht angemessen erfassen und daher auch keine brauchbare Orientierung für praktisches Handeln bieten. Zudem sei diese Art von Lehr-Lernforschung auf die Untersuchung von Bestehendem begrenzt, für die Erkundung von Wegen zur Erreichung erstrebenswerter Zukunftsziele leiste sie hingegen keinen Beitrag.“²⁹ Der DBR-Ansatz setzt hier an und erarbeitet von vornherein mit den PraktikerInnen im konkreten Berufsfeld innovative Unterrichtsstrategien: Es werden aus der Praxis mit den PraktikerInnen Strategien theoriegeleitet entwickelt und nicht ‚nur‘ von außen (und ‚oben‘) an die PraktikerInnen herangetragen, sondern im zyklischen Austausch mit ihnen entwickelt und so die Innovation/Intervention in den bestehenden Kontext eingebettet. Im Rahmen unseres Seminars sollten die Studierenden Erfahrungen in Bezug auf Lehr- und Lernforschung sammeln, die für sie Interventionen und Innovationen nachvollziehbar machen und ihr Interesse an forschender Weiterentwicklung ihrer eigenen Lehrtätigkeit als bereichernde Herausforderung erkennen lassen.

Das Prozessmodell des Design Based Research folgt über die Unterschiedlichkeit der einzelnen Modelle hinweg einer gewissen Grundstruktur, die aus folgenden Schritten besteht: Design – Erprobung – Analyse – Re-Design. Dies erfolgt in Zyklen, wobei eine schrittweise Optimierung des Designs vorgenommen wird. Grundlegend ist die Formulierung von Thesen, die im Prozess untersucht werden und bei Widerlegung aber nicht verworfen, „sondern zur Formulierung modifizierter Thesen führen.“

²⁹ EULER, Dieter / SLOANE, Peter (Hg.): Design-Based Research, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft Band 27 (2015), 16–43.

Abb. 1 zeigt das zyklische Vorgehen und die Wechselwirkung und enge Verschränkung von Praxis und Theorie auf:

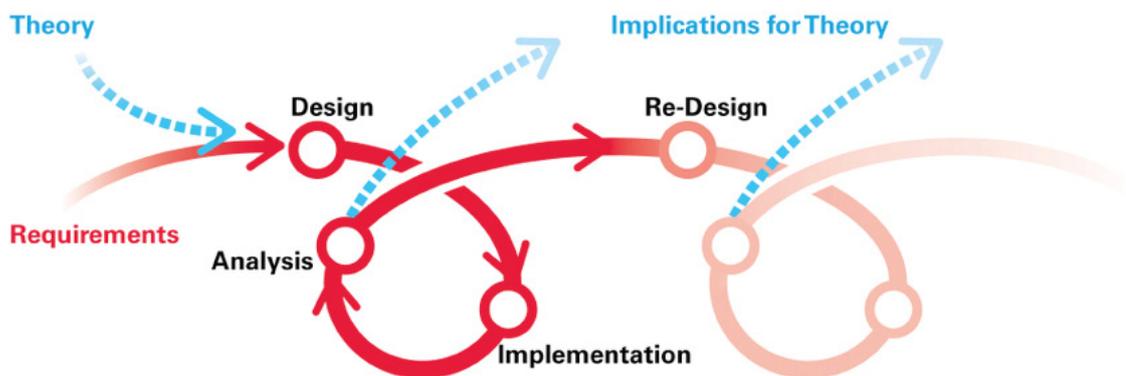


Abb. 1: Musik und Religion³⁰

Dieter Euler beschreibt einen Dreischritt im zyklischen Vorgehen der DBR folgendermaßen:

Am Beginn steht die *Präzisierung eines Problems*, wobei als Kernanspruch für die Erreichung eines bestimmten Ziels einerseits aus wissenschaftlicher Perspektive relevante Theorien identifiziert und andererseits aus praktischer Perspektive Rahmenbedingungen für die Entwicklung innovativer Problemlösungen und Erfahrungswissen aus der Praxis generiert werden.

Davon ausgehend werden *Kernfragen und Leitlinien* entwickelt. Als dritter und zyklusschließender Schritt muss ein *Ergebnis* formuliert werden in Form eines „Problem Statements“ mit Zielen und darauf bezogenen Forschungs- und Gestaltungsfragen sowie eine Begründung der praktischen und wissenschaftlichen Relevanz der Problemstellung.

In Anlehnung an die oben skizzierte Methode des DBR sollten erste Annäherungen an eine Forschungsmethode in einem hochschuldidaktischen Kontext erprobt und für zukünftige Weiterentwicklungen im schulischen Kontext nutzbar gemacht werden.

Unser kooperatives Seminar stand unter dem Thema *Unterrichtsmodelle fächerübergreifend/fächerverbindend entwickeln – durchführen – reflektieren*. Als Problem wurde von den Studierenden aufgrund ihrer Praktikumserfahrungen deutlich formuliert, dass es im konkreten Unterrichtsgeschehen nur zaghafte Ansätze zu fächerverbindendem Unterricht gibt. In der Präzisierung des Problems wurden

30 Bildnachweis, Quelle: <http://www.ethanhein.com/wp/wp-content/uploads/2017/04/Figure-1-Design-based-research-as-an-ongoing-process-of-innovation-The-research-process.png> [abgerufen am 28.02.2020].

als Gründe organisatorische Hindernisse (z.B. einengender Zeitplan an den Schulen, hoher Zeitaufwand in der Vorbereitung und Nachbereitung), subjektive Theorien zu den ‚anderen‘ Fächern sowie fehlende kollegiale Kommunikation unter den PraktikerInnen genannt. In gemischten Gruppen (ReligionspädagogInnen und MusikpädagogInnen) wurden zur Entwicklung von Kernfragen zunächst die „big ideas“ herausgearbeitet, die sich in der Beschäftigung mit den ausgewählten Stücken aus Faurès Requiem identifizieren ließen. Diese machten die Studierenden folgendermaßen fest: Gibt es ein Leben nach dem Tod?, Religiöse Jenseitsvorstellungen und ihre Wirkungen, musikalische Ausdrucksformen angesichts von Trauer und Tod, den Tod hören, Tod und Auferstehung, Requiem. In einem nächsten Schritt ging es darum, fachwissenschaftliche Grundlagen (Theologie, Musikwissenschaft) zu dem von uns gewählten Werk zu erarbeiten, den jeweils anderen Fachgruppen vorzustellen und miteinander die identifizierten „big ideas“ aus religionsdidaktischer und musikdidaktischer Perspektive zu diskutieren. In gemischten Gruppen wurden schließlich in Absprache mit PraktikerInnen erste Designs, die auch die jeweiligen SchülerInnenperspektiven miteinbeziehen sollten, entwickelt und von diesen dann auch erprobt. Die PraktikerInnen zeichnete eine hohe Experimentierfreude aus, sich auf die Vorschläge der Studierenden einzulassen – selbst dann, wenn sie vorher Bedenken äußerten, dass einzelne Lernschritte in ihrer Lerngruppe scheitern könnten oder wenn sie keine Erfahrungen zu einer der vorgeschlagenen Vorgehensweisen mitbrachten, wie beispielsweise dem Theologisieren mit Kindern. In einer Reflexionsphase gaben die PraktikerInnen und die Studierenden Rückmeldungen. Dabei erstaunten die durchwegs positiven Rückmeldungen der PraktikerInnen insbesondere zu den für sie von den Studierenden vorgeschlagenen neuen Lernarrangements. Aufbauend auf den Rückmeldungen erarbeiteten die Studierenden eine Designverfeinerung. Diese ‚Designs‘ wurden im Plenum der Lehrveranstaltung vorgestellt, Gestaltungsprinzipien verdeutlicht, Rückmeldungen der PraktikerInnen durchdiskutiert und in ein Redesign eingearbeitet. Aufgrund der eingeschränkten Zeiteresourcen musste es im Rahmen der Lehrveranstaltung allerdings bei einem ersten Zirkel bleiben. In einem abschließenden Arbeitsschritt versuchten sich die Studierenden in der Erarbeitung einer lokalen Theorie – soweit dies aufgrund der Rückmeldungen und Unterrichtsbeobachtungen möglich war.

Wenngleich die intensive fächerübergreifende Arbeit nur einen begrenzten Zeitraum umfasste, lassen die Aussagen der Studierenden zu ihren Erkenntnissen und Erfahrungen erkennen, dass Zweck, Sinn und Mehrwert fächerübergreifenden Arbeitens deutlich wurde: „Zu Beginn der Lehrveranstaltung konnte ich mir noch nicht so gut vorstellen, wie das Endprodukt sein wird und die Kooperation

funktioniert, jedoch im Laufe des Semesters wurde mir schnell klar, dass es einen engen Bezug zwischen diesen beiden Fächern gibt und wir eine sehr kooperative und leistungsstarke Gruppe sind. Das Requiem hat sich wunderbar für die Kooperation geeignet. Die konkrete Erarbeitung des fächerübergreifenden Unterrichtsmodells, in Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen aus der Praxis, ist eine sehr spannende Arbeit.“ Die Annäherung an eine Forschungsmethode (DBR) und das damit intendierte Ziel, den Studierenden einen forschenden Zugang zu ihrer zukünftigen Tätigkeit in Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht aufzuzeigen, spricht eine zweite Stimme sehr deutlich an: „[...] nach Ablauf dieses Semesters (ist mir) klar, dass den Inhalt nicht die Ausarbeitung einer Unterrichtsplanung darstellt, sondern vor allem das Planen, Erleben und Reflektieren von fächerübergreifender Arbeit in der Schule. Die Basis solcher Arbeit stellt die Kommunikation zwischen Kolleginnen und Kollegen dar.“