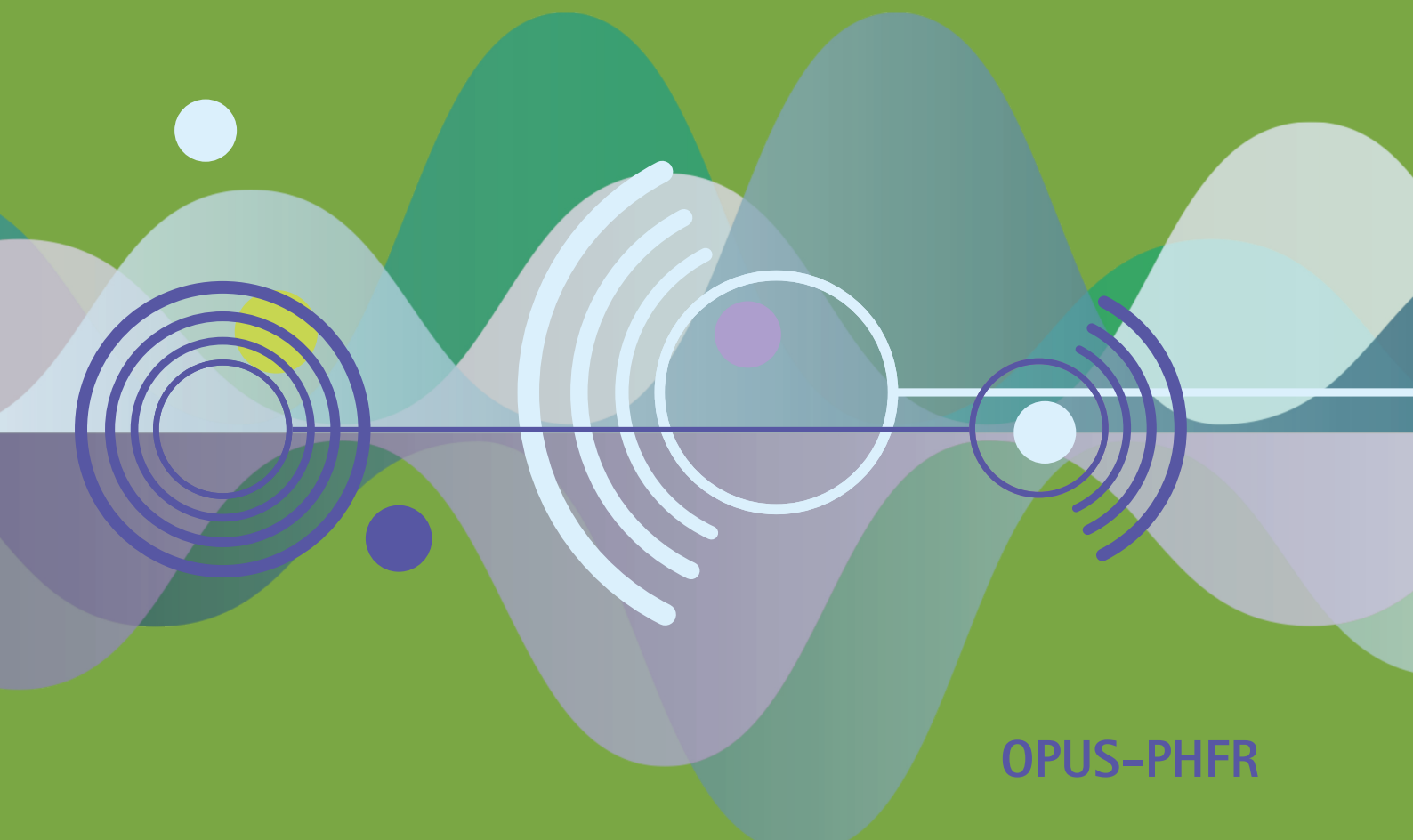


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHT DIE SEKUNDARSTUFE 1?

Konzeptionelle und
unterrichtsspezifische Beiträge
zu einem zukunftsfähigen
Musikunterricht



OPUS-PHFR

IMPRESSUM

Zitationsvorschlag

Brunner, G., Fiedler, D. & Schmid, S. (Hrsg.) (2025). *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?. Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*. OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Herausgeber:innenteam

Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg

Daniel Fiedler, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg

Layout

Grafische Gestaltung des Einbands: Ulrich Birtel, Pädagogische Hochschule Freiburg

Korrektur und Lektorat: Elena Friedrich, Pädagogische Hochschule Freiburg; Maike Garkisch, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lisa Weidemann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Formatierung: Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Veröffentlichung

OPUS-PHFR (<https://phfr.bsz-bw.de/home>) – Hochschulschriftenserver der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

opus-phfr@ph-freiburg.de

Lizenz

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht © 2025 by Brunner, G., Fiedler, D., & Schmid, S. is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DOI

<https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Freiburg im Breisgau und München, 2025

Inhaltsverzeichnis

Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Eine Bestandsaufnahme (Editorial)..... 1

Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

Franziska Degé

Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule..... 24

Georg Brunner & Daniel Fiedler

Der Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg. Eine explorative Studie zur Analyse von Unterschieden im Hinblick auf Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns 43

Elisabeth Theisohn & Janine Dömeland

„S is mir auch relativ boogy, ob da so viel mitbestimmt wird“ – Schüler:innen-Perspektiven auf Partizipation im Musikunterricht..... 65

Jürgen Oberschmidt

„Die Zeit ist kurz, die Kunst ist lang“ – Musikunterricht zwischen Anpassungsdruck und kreativer Selbstenfaltung 79

Daniel Mark Eberhard

Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik 93

Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht

Steven Schiemann

Chancen und Herausforderungen einer diversitätsorientierten Förderung von Schüler*innen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 durch Erhebungen von Lernvoraussetzungen 109

Miriam Eisinger, Mareike Weiser, Franziska Degé, Andreas Heye & Daniel Müllensiefen

Übung macht den Meister: Growth Mindset für den Musikunterricht..... 128

Sabine Schneider-Binkl

Identitätsbildung im Musikunterricht: Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe 1 142

Populäre und (post)digitale Musikpraxen

Jonas Schwald

Auseinandersetzung mit problematisierter Musik im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 am Beispiel Gangsta-Rap 154

Marc Godau, Verena Weidner & Katharina Hermann

(Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht 172

Wolfgang Pfeiffer

Popmusik anders unterrichten – neue Ansätze zur Didaktik populärer Musik.....
..... 188

Tobias Rotsch & Lisa Werner

Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien 197

Simon Krickl & Silke Schmid

Deeper Learning und Creative Literacy. Digital-gestützte Lehr-Lernumgebungen kreativitätsfördernd und nachhaltig gestalten 212

Johannes Treß

Initiale Designprinzipien einer Maker Music Education am Beispiel eines Unterrichtsprojekts in der Sekundarstufe 1 228

Klassenmusizieren, Tanz und Szene

Ralph Gotzel, Christian Wacker & Georg Brunner

Adaptive (reproduktive) Klassenmusizierkonzepte 242

Mathias Schillmöller & Stefan Zöllner-Dressler

Gestalten von Atmosphären als Deeper Learning-Prozess: ein Musikunterricht zum Thema Das zerbrechliche Paradies 266

Sonja Baulecke

Tanz im Musikunterricht – Welche Ziele verfolgen Musiklehrkräfte, wenn sie im Musikunterricht tanzen? 280

Interdisziplinäre, interkulturelle Ansätze und Teilhabe

Felix Helpenstein

Säkularität vs. Ungleichheit. Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von Religion als Differenzlinie im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 292

Wolfgang Pfeiffer

klasse.im.puls – Musikklassen in Bayern..... 304

<i>Katharina Schilling-Sandvoß</i> „Bridges – Musik verbindet“. Interprofessionelle Kooperation im interkulturellen Musikunterricht.....	313
<i>Valerie Krupp</i> Teilhabe und Befähigung als Ziele musikalischer Bildungsangebote der Sekun- darstufe 1	325
<i>Christine Löbbert & Annette Ziegenmeyer</i> Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung.....	338
Autor:innen.....	349

Felix Helpenstein

Säkularität vs. Ungleichheit. Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von Religion als Differenzlinie im Musikunterricht der Sekundarstufe 1

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt Überlegungen zur Frage an, welches Potenzial die Auseinandersetzung mit religiöser Diversität im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 bieten kann. Im Rückgriff auf schulbezogene Theorien zum Verhältnis von Religion und Differenz werden zwei empirische Studien auf ihre Religionsbezüge hin untersucht, um daraus Entwicklungsmöglichkeiten für religionsbewusstes Lehrer*innenhandeln im Musikunterricht aufzuzeigen. Der Autor plädiert neben der weiteren Beforschung des Komplexes und der intersektionalen Konzeptualisierung religiöser Differenz für die Beachtung des musikpädagogischen Dialogpotenzials im Rahmen religiöser Diversität.

Schlüsselwörter

Religion; Musikunterricht; Differenz; Sekundarstufe 1; Intersektionalität

Secularity vs Inequality. Opportunities and Limitations of Considering Religion as a Dimension of Difference in Music Teaching at the Lower Secondary Level

Abstract

This article explores the potential for addressing religious diversity in music education at the lower secondary level. Drawing on school-related theories regarding the relationship between religion and difference, two empirical studies are examined for their religious references to identify opportunities for developing religiously conscious teaching practices in music lessons. In addition to further research into the complex and the intersectional conceptualization of religious differences, the author argues for recognizing the potential of music pedagogy to foster dialogue in the context of religious diversity.

Keywords

Religion; music teaching; difference; lower secondary level; intersectionality

1 Einleitung⁸⁰

Religion ist relevant für die Schule. Auf gesellschaftlich-öffentlicher Ebene seit gut 30 Jahren als Religions-Revival (Binder, 2021) oder *religious turn* (Nehring & Valentin, 2008) vielfach beschrieben und als simultane Entwicklung zur Säkularisierung diskutiert⁸¹, ist in jüngerer Zeit eine Hinwendung zu religionsbezogenen Fragestellungen in der Erziehungswissenschaft zu verzeichnen.⁸² Schule wird auch bezüglich Religion zunehmend als Ort wahrgenommen, auf den (migrations-)gesellschaftliche Verhältnisse und Diskurse projiziert werden. Für religiöse Zugehörigkeiten und Weltdeutungsformen im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung⁸³ ist vor allem eine konfliktorientierte Aufmerksamkeit zentral, die sich mit Blick auf die Schule oft auf den Islam und Muslim*innen konzentriert (Karakaşoğlu, 2010, 2020).⁸⁴ Zugleich werden ferner die aussichtsreichen Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich eines von Toleranz und sozialer Sensibilität geprägten interreligiösen Miteinanders in der Schule hervorgehoben (Nagel, 2023, S. 86).

Gerahmt durch die Einbettung des Musikunterrichts in die Schule einer Migrationsgesellschaft⁸⁵ möchte ich drei Punkte nennen, die aus meiner Sicht für

⁸⁰ Der vorliegende Beitrag orientiert sich argumentativ und inhaltlich an Teilen des bereits publizierten Texts Helpenstein (2024).

⁸¹ Jürgen Habermas spricht diesbezüglich von einer „postsäkularen Gesellschaft, die sich auf das Fortbestehen religiöser Gemeinschaften in einer sich fortwährend säkularisierenden Umgebung einstellt“ (Habermas, 2001/2018, S. 13).

⁸² Insgesamt ist Religion im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Migration dennoch weiterhin als (noch) eher randständig zu bezeichnen (Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016, S. 300).

⁸³ Ich verstehe Religion mit Lehner-Hartmann et al. (2022, S. 22-23) als fokussierten Teil innerhalb des Konzepts Weltanschauung. Mit Religion bzw. Religiosität ist in diesem Beitrag eine Selbst- und Weltdeutung gemeint, die unter dem Eindruck von Transzendenz religiöse Kategorien als Orientierungsgröße nutzt (Hemel, 2002, S. 9).

⁸⁴ Dementsprechend konzentrieren sich auch die vorliegenden Überlegungen beispielhaft auf den Islam und Muslim*innen.

⁸⁵ Unter Migrationsgesellschaft verstehe ich, Dirim und Mecheril (2022, S. 162, Fußnote 2) folgend, eine Auffassung, die „die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen“ in der deutschen Gesellschaft betont.

eine tiefere musikpädagogische Auseinandersetzung mit religiöser Differenz⁸⁶ und Diversität⁸⁷ sprechen:⁸⁸

- Religiös konnotierte Musik – v.a. christliche – wird im Musikunterricht eingesetzt und kann unterschiedliche Sinnangebote und -zuschreibungen provozieren (Stange, 2011).
- Religiöse Diversität im Musikunterricht kann grundsätzlich zu differenzsensiblen Handeln motivieren – seien die (nicht-)religiösen Zugehörigkeiten und Vorstellungen explizit, zugeschrieben oder nicht-thematisiert. Tritt Religion anhand bestimmter Musiken oder in der (darauf fußenden) sozialen Interaktion als Unterscheidungspraxis zutage, können Religionsbezüge auf die Vorderbühne des Musikunterrichts gelangen.
- Diskriminierende Strukturen im Allgemeinen sowie z.B. antimuslimische und antisemitische im Speziellen diskreditieren das religiös Andere, nutzen Religion als Sprachversteck für ethnische Bezüge und können auch im Musikunterricht zutage treten (Helpenstein, 2024, S. 229).

Der Musikunterricht habe laut Barth und Honnens (2022) gerade hinsichtlich des letzten Punkts „einen wertebeständigen Auftrag zu erfüllen, indem er abwertenden Diskriminierungen gegenüber natio-ethno-kulturellen oder religiösen Minderheiten entschieden entgegentritt“ (S. 160).

Die Autor*innen betonen, dass gerade

„[i]n Zeiten, in denen rechtspopulistische Stimmungsmache insbesondere gegenüber muslimischen Einwanderungskulturen (wieder) salonfähig ist, [...] Musikunterricht ein Korrektiv bilden und gegenüber natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten, die für Kinder und Jugendliche in Deutschland bedeutsam sein können, ein Klima wertschätzender und diskriminierungsfreier Diversität erzeugen [kann.]“ (Barth & Honnens, 2022, S. 160)

Diesem Impuls folgend vertrete ich in meinem Beitrag die These, dass im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 religiöse Diversität in Form der Erfahrung religiöser Differenz durch Schüler*innen und Lehrkräfte greifbar wird und dass sich vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Konstellationen daraus diskriminierungskritische Handlungspotenziale für Musiklehrkräfte ergeben können. Um auf dieser Basis Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von religiöser Differenz im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 diskutieren zu können (Kap. 4), gebe ich zunächst ausgewählte Einblicke in das schulrelevante Verhältnis von Religion und Differenz (Kap. 2). Es schließt sich eine Auseinandersetzung mit

⁸⁶ Ich verwende Differenz mit Diehm (2020, S. 17) in Abgrenzung zum nicht bewertenden, beschreibenden Heterogenitätsbegriff als bewertenden und Ungleichheit anzeigenden Begriff.

⁸⁷ Mit Diversität ist die Vielfalt von (religiösen) Zugehörigkeiten und Einstellungen inklusive intersektionaler und interdependenter Wirkmechanismen gemeint. Zugleich ist das Verständnis geöffnet für die pädagogisch gelagerten Aspekte des Heterogenitätsbegriffs (Walgenbach, 2021, S. 48; Schilling-Sandvoß, 2022, S. 95).

⁸⁸ Die Darstellung der drei Punkte erfolgt an dieser Stelle paraphrasierend in Orientierung an Helpenstein (2024, S. 229).

ausgewählten Forschungsergebnissen zu Wahrnehmung und Umgang mit religiöser Diversität anhand einer Schulfallstudie an, die ich mit religionsbezogenen Ergebnissen der Forschung Johann Honnens' zur *Sozioästhetischen Anerkennung* im Musikunterricht konfrontiere (Kap. 3).

2 Religion und Differenz in der Schule

Eine Fokussierung auf religiöse Diversität im migrationsgesellschaftlichen Kontext ist in der Musikpädagogik bisher größtenteils ausgeblieben (Helpenstein, 2024, S. 224). Auch eine diesbezügliche Auseinandersetzung mit religiöser Differenz hinsichtlich des Musikunterrichts der Sekundarstufe 1 stellt ein Desiderat dar.

Gerade mit Blick auf die interkulturelle Musikpädagogik mag dies überraschen, da die diffuse Überschneidung von Religion und Kultur (Luhmann, 1996) in Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik seit einiger Zeit beobachtet und bearbeitet wird (Diehm, 2017). Jäggle (2015) nennt religiöse Diversität dahingehend das „Nadelöhr des Diversitätsdiskurses“ (S. 82), welches „als zumeist ausgeblendete oder verdrängte Differenz“ (S. 82) an Bedeutung gewinne. Vor allem in der Schule werde Religion häufig dem Privaten zugerechnet sowie als Störung herrschender (religiöser) Normalitätsvorstellungen betrachtet (Jäggle, 2009, S. 271).

Aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung sieht Diehm (2017) in Religion eine ethnisch codierte Differenzkategorie. Diese habe das Potenzial zur Betonung bestehender Fremdheitsaspekte. Zudem habe die ebenfalls ethnisch codierte Kategorie Kultur in Migrationsdiskurs und -forschung neben ihrer vormaligen primären Verbindung mit Nationalität durch Religion spätestens seit dem 11. September 2001 und der damit einhergehenden, v.a. problematisierenden Fokussierung auf den Islam und Muslim*innen „eine Erweiterung und zugespitzte Dynamisierung“ (S. 21) erfahren, „die zugleich eine Politisierung ist“ (S. 21). Eben jene politische Dimension werde am Beispiel der öffentlich ausgetragenen Auseinandersetzungen über das Kopftuch oder die (Nicht-)Teilnahme an Schwimm- oder Sexualkundeunterricht deutlich, die entscheidend dazu beitrage, die „Konstruktion der ‚fremden Frau‘“ (Diehm, 2017, S. 20) zu errichten und damit ein Bild des Islams aufrechtzuerhalten, das v.a. bezüglich des Geschlechterverhältnisses von „zivilisatorischer Zurückgebliebenheit“ (Karaşoğlu, 2020, S. 86) geprägt sei und „als mit der politischen Ordnung säkularer Gesellschaften unvereinbar zurückgewiesen“ (Winkel, 2018, S. 897) werde. Karaşoğlu und Wojciechowicz (2017) zeigen diesbezüglich anhand verschiedener Beispiele aus empirischer Forschung, dass den schulischen Akteur*innen häufig daran gelegen sei, „sichtbare religiöse Ausdrucksformen von Muslim_innen, die der als legitim bzw. etabliert geltenden Norm nicht entsprechen, aus dem schulischen Alltag zu verbannen“ (S. 524).

Gestützt wird die Abwehrhaltung gegenüber religiösen Ausdrucksformen und Bekenntnissen außerhalb des Religionsunterrichts durch einen wahrgenommenen Konflikt mit dem säkularen Selbstverständnis der Schule. Lindner (2022)

fasst zusammen: „Schule gibt sich in Bezug auf Religion besonders wertneutral, somit objektiv und religiös distanziert, was jedoch teils in krassem Widerspruch zur aktuellen schulischen Realität steht“ (S. 198).

Die kursorischen Einblicke exemplifizieren im Rahmen der (vermeintlich) säkularen Schule den Mechanismus des *religiösen Otherings* (Mecheril & Thomas-Olalde, 2020). Dieser Terminus meint eine migrationsgesellschaftliche Praxis, die dadurch gekennzeichnet ist,

„dass bestimmte (selbst artikulierte oder zugeschriebene) religiöse Zugehörigkeiten als Ausdruck gesellschaftlichen Andersseins und als Hinweis auf die Legitimität spezifischer Behandlungsweisen interpretiert werden.“ (Mecheril & Thomas-Olalde, 2020, S. 109)

Zugleich ist damit auf das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen dem teilhabegerechten Anspruch von Bildung auf der einen und den schulischen Ungleichheits- und Machtverhältnissen auf der anderen Seite verwiesen (Mecheril & Plößer, 2009, S. 196-197). Religiöse Differenz wird hier als „soziale Deutungspraxis“ (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 17) verstanden, die Individuen, die als religiös kategorisiert werden oder sich selber religiös kategorisieren, zu *Anderen* – z.B. Nicht-Christ*innen, Nicht-Säkularen oder Nicht-Deutschen – machen kann. Gemäß dieser Vorstellung kann Religion „als normative Orientierung aufgefasst werden, die die soziale Praxis ordnet und reglementiert“ (Lingen-Ali & Mecheril, 2016, S. 20) – auch in der Schule.

Bezogen auf Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 und die Musikpädagogik insgesamt ist mit Schilling-Sandvoß (2022, S. 94) angesichts der bestehenden Gefahr des *Doing Difference*⁸⁹ zunächst festzuhalten, dass Diversität bzw. Heterogenität hier allgemein als Gegebenheit verstanden wird, deren adäquate Bearbeitung Aufgabe aller Lehrkräfte sei. Anschlussfähig für den hier verfolgten Ansatz ist das Verständnis von Diversität bzw. Heterogenität „als didaktische Herausforderung im positiven Sinn“ (Schilling-Sandvoß, 2022, S. 95). Gemäß der „pädagogisch-programmatische[n] Dimension“ (Schilling-Sandvoß, 2022, S. 95) des erziehungswissenschaftlichen Heterogenitätsverständnisses, die Schilling-Sandvoß (2022) als potenzielle Auslöserin eines „reflexiven Diskurs[es]“ (S. 95) über Musikunterricht einstuft, sind es im Besonderen die Fragen, „wie musikalische Lernsituationen einer größtmöglichen Heterogenität gerecht werden können“ (S. 95) sowie „ob eine spezielle inklusive Musikdidaktik gebraucht wird“ (S. 95), welche bezüglich religiöser Diversität wichtig erscheinen.

Hinsichtlich religiösen Otherings können allerdings genau die oben genannten und berechtigten Fragen nach der Handhabung von Diversität im Musikunterricht u.U. zu problematischen Vereinfachungen führen.

Aber welche Rolle spielen Religion und religiöse Vielfalt für den Schulalltag der betroffenen Akteur*innen? Orientierung soll im Folgenden die exemplarische

⁸⁹ Unter schulischem *Doing Difference* versteht man den Prozess, in dem Differenzkategorien in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrenden hergestellt und gefestigt werden (Walgenbach, 2017, S. 601).

Auseinandersetzung mit empirischen Studienergebnissen aus Bildungssoziologie (Lindner, 2020, 2022) und Musikpädagogik (Honnens, 2017) liefern.

3 Wahrnehmung und Umgang mit religiöser Diversität in der Sekundarstufe 1

Zunächst widme ich mich den zentralen Ergebnissen einer explorativen Schulfallstudie aus Österreich (Lindner, 2020, 2022).

Diese Mixed-Methods-Untersuchung beschäftigte sich mit der Frage nach „Wahrnehmungen und Deutungen von religiöser Vielfalt durch unterschiedliche Akteur/innen“ und interessierte sich grundsätzlich für den „Umgang mit religiöser Diversität im Schulalltag“ (Lindner, 2022, S. 201). Zu diesem Zweck wurden neben teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen Interviews mit verschiedenen Akteur*innen (wie Lehrkräften) geführt, Schüler*innentexte erstellt und Schuldokumente (wie die Homepage der Schule) untersucht.

Hervorzuheben ist zunächst, dass sowohl die 15 befragten Lehrkräfte als auch die Lernenden Religion im Schulalltag selten als Beschreibungskategorie für Vielfalt nutzen. Unter den 79 geschriebenen Texten der 11 bis 15 Jahre alten Schüler*innen sind zwar nur 12 mit konkreten Religionsbezügen enthalten (Lindner, 2022, S. 202), die zusätzlich eher problematisierend sind (s.u.), dafür geben Ausführungen zu Traumschulen erhellende Einblicke in die auf Gerechtigkeit und Gleichheit ausgerichteten Vorstellungen zum interreligiösen Miteinander in der Schule:

„In den Vorstellungen zum Umgang mit religiöser Diversität dominiert das Bild eines respektvollen und friedlichen Zusammenhalts, frei von Gewalt, Konflikten und Terror im Namen der Religion. Alle Schüler/innen sind selbstverständlich eingeschlossen in einer auf Gleichberechtigung und Teilhabe ausgerichteten Schulkultur. Diversität wird kaum hinterfragt und ist im Sinne des Vielfaltsdiskurses zumeist positiv konnotiert.“ (Lindner, 2020, S. 264)

Die muslimischen Schüler*innen in der österreichischen Schulfallstudie nehmen aufgrund der „sichtbare[n] Religionszugehörigkeit und [...] [der] zugeschriebene[n] religiöse[n] Identität“ (Lindner, 2020, S. 265) eine besondere Position ein. Ihre religionspezifischen Schilderungen verdeutlichen die konflikthafte Sicht auf Religion und das einsame Zurechtkommen mit solchen Erlebnissen (Lindner, 2020, S. 265).

Die Autorin schlussfolgert:

„Religion kann für Schüler/innen im Schulalltag und im Unterricht aufgrund einer anderen (als gewohnten, mehrheitlichen) Religionszugehörigkeit und der individuellen Glaubenspraxis zu einer bedeutsamen, ungleichheitsrelevanten Kategorie werden, die zu (schulischen) Benachteiligungen führt.“ (Lindner, 2020, S. 266)

Diese Ungleichheit steht auch im Zusammenhang mit Analyseergebnisse aus den Lehrendeninterviews. Die befragten Lehrkräfte präferieren eine säkulare

Trennung von Kirche und Staat und vermeiden zudem eher das Ansprechen von Religion. Religiöse Diversität wird im Rahmen einer pädagogischen Anerkennungshaltung generell als wertvoll betrachtet, während gleichzeitig die Schwierigkeiten bei der didaktischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bekenntnissen religionskritisch gerahmt werden. Wie in den Schüler*innentexten tritt der Islam als *andere* Religion, die mit den sogenannten *westlichen Werten* nicht vereinbar sei, zutage. Obwohl die Lehrkräfte durchaus den Eindruck haben, einen professionellen Umgang mit Diversität pflegen zu müssen, fehlt ihnen gerade hinsichtlich religiöser Differenz das Wissen und die Orientierung in religionsbezogenen Fragen (Lindner, 2020, S. 261-262).

Honnens' musikpädagogische Studie auf Basis der Grounded-Theory-Methodologie fokussiert mit Hilfe von Gruppendiskussionen auf die Frage, wie sich Jugendliche bezüglich Musikgeschmack in Anwesenheit einer erwachsenen Person gegenseitig anerkennen. Durch Honnens' Kernkategorie *Sozioästhetische Anerkennung* werden die Geschmacksurteile mit den gegenseitigen sozialen Positionierungen der Schüler*innen verknüpft (Honnens, 2017, S. 11-15).

Kleinere Teile seiner Arbeit zeigen diesbezüglich problematische Einschätzungen religiös codierter Zugehörigkeit und abgrenzender Identifikationsdynamiken im Musikunterricht:

„Das Sprechen [der Schüler*innen, F.H.] über *arabesk*-Musik vollzieht sich – unabhängig davon, ob und wie im Einzelnen eine islamische Religiosität praktiziert wird – innerhalb der medial äußerst präsenten Gegenüberstellung von ‚westlichem‘ und ‚muslimischem Kulturkreis.‘“ (Honnens, 2017, S. 167)

Der Autor interpretiert diese Dynamik als Reaktionen auf antimuslimischen Rassismus (Honnens, 2017, S. 165). Auch bei der Unterscheidung zwischen einer ‚türkischen‘ und einer ‚deutschen‘ Musikkultur entfalte weniger die nationale als die hemisphärische Ebene (‚westliche‘ vs. ‚muslimische Welt‘) ihre Potenz (Honnens, 2017, S. 167).

Des Weiteren wird deutlich, dass ‚Religionisierung‘ seitens der Lehrkräfte in ihrer Ungleichheit gegenüber Muslim*innen und Christ*innen von Teilen der Schüler*innen als negative Differenzbetonung wahrgenommen wird:

„A1c: Also ich möchte jetzt ni/ ich bin die letzte Person, die Unterschiede zwischen Rassen, sage ich mal, macht, aber wenn es schon die Lehrer machen, dann merkt man dann selber den Unterschied. Und dann zieht man sich halt auch in einer Gruppe irgendwann zusammen und fühlt sich dann unter türkischen [...] wohler als unter Deutschen A1a: Man sagt zwar immer, ja man sollte sich in Deutschland integrieren, aber das heißt ja nicht gleich, dass man seine Religion oder so ändern muss.“ (Honnens, 2017, S. 173)

Die beiden dargestellten Studien eint der Befund, dass (als) muslimisch markierte Schüler*innen von negativen Zuschreibungseffekten berichten, die auf ihre (vermeintliche) Religionszugehörigkeit rekurrieren. Außerdem zeigt sich für das

Schulleben allgemein sowie für den Musikunterricht im Besonderen, dass hemisphärische Differenz zwar von außen an die muslimischen Schüler*innen herangetragen wird, aber dass sie gleichzeitig auch von ihnen selber angespielt wird (Honnens, 2017, S. 247).

Für den Musikunterricht der Sekundarstufe 1 ist hier interessant, dass manche Schüler*innen via Musik(geschmack) und das damit verbundene musikalische Selbstbild ihre Zu- oder Ablehnung sowie die gegenseitige Anerkennung unter Zuhilfenahme religiös-hemisphärischer Deutungsaspekte ausdrücken. Außerdem liefert der Zusammenhang zwischen arabesk-Rezeption und „konstruierte[r] Zugehörigkeit zu einem ‚muslimischen Kulturkreis‘“ (Honnens, 2017, S. 266) als Reaktion auf antimuslimischen Rassismus Hinweise darauf, dass auch andere Stilistiken und religiöse Zugehörigkeiten von einer vergleichbaren Dynamik betroffen sein könnten.

Für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion ist mit den Ergebnissen der Schulfallstudie (Lindner, 2020, 2022) der Fokus zunächst auf die Lehrendenprofessionalität im Spannungsfeld zwischen Säkularität und religiöser Diversität zu legen.

Welche Potenziale und Limitierungen könnten also in einer Berücksichtigung von Religion als Differenz und damit verbundener Aus- und Fortbildung von Musiklehrkräften liegen? Einen möglichen Ansatz bietet das Konzept der *religious literacy*.

4 Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von Religion als Differenzlinie im Musikunterricht der Sekundarstufe 1

Zentrales Anliegen der Vertreter*innen dieses Konzepts, das an der Harvard Divinity School entwickelt wurde, ist es, die Bachelor-Studierenden in den USA dazu zu befähigen, Überschneidungen von Religion und sozialem, politischem und kulturellem Leben multiperspektivisch erkennen und analysieren zu können. Dafür sei ein basales Wissen um Kennzeichen der sogenannten Weltreligionen in Form von Geschichte, Schriften, gegenwärtigen Praktiken usw. unerlässlich (*Harvard Divinity School*, o.J.)

Mit Karakaşoğlu (2020, S. 13) lässt sich hier berechtigterweise fragen, ob dieser Anspruch – oder der verwandter Ideen wie die der „Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern“ (Funk, 2022, S. 259) – für die Lehrkräfte(-Ausbildung) in Deutschland u.a. angesichts der miteinander konkurrierenden nicht-fachlichen Studieninhalte bzw. hoher anderer Anforderungen im Schulalltag als illusorisch einzuschätzen ist.

Hinzu tritt die potenzielle Gefahr der *Religionisierung*, also der Tendenz als problematisch eingestufte Praktiken und Subjekte durch das erworbene Spezialwissen zu Religion trotz gleichzeitiger Präsenz anderer Differenzordnungen vor allem als religiös zu interpretieren (Funk, 2022, S. 263). Gerade hier kann ein in-

tersektionales Verständnis von Differenzen hilfreich sein, derart vereindeutigende Interpretationen zu verhindern. Außerdem steht der zusätzlichen (Mehr-)Arbeit die Möglichkeit zu Selbstreflexion und Perspektivenwechsel gegenüber, die für Musiklehrkräfte hilfreich dabei sein kann, biographisch-reflexiv ein Gespür dafür zu entwickeln, dass nicht nur *die Anderen* im Kontext von Religion und Kultur leben (Funk, 2022, S. 265).

In Anlehnung an Nagel (2023) ist also eine religionssensible Haltung denkbar, die Religion in ihren Intersektionen mit weiteren, speziell für den Musikunterricht relevanten Kategorien in den Blick nimmt und darin auch Chancen erkennt, „Erfahrungen von Pluralität und Differenz in pluralistische oder tolerante Werthaltungen zu übersetzen“ (Nagel, 2023, S. 86). Der segmentierenden Lesart religiöser Unterschiede stünde dann ein durch Beleuchtung dieser Differenzen angestoßenes Dialogpotenzial gegenüber.

Wie anhand der Forschungsergebnisse Honnens' beispielhaft zu sehen, deutet sich an, dass Musikpräferenzen, das musikalische Selbstkonzept oder musikalisch-kulturelle Identitäten (Schilling-Sandvoß, 2022, S. 96) relevant für die Planung und Durchführung von Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 sein können. Im Einklang mit der Schulforschung Lindners liegt ein Erkennen und Moderieren von beispielsweise religiös-hemisphärischen Selbst- und Fremdverortungen über Musik als Entwicklungspotenzial für Musiklehrkräfte vor.

Zur Bereitstellung musikdidaktischer Handreichungen oder Impulse ist dafür neues und auf den Musikunterricht abgestimmtes sowie durch Forschung abgesichertes Wissen zur Rolle von Religion im Musikunterricht vonnöten.⁹⁰ Für den hier fokussierten Bereich der Sekundarstufe 1 hieße das, die besonderen Konstellationen der Identitäts- und Selbstbildentwicklung im Jugendalter inklusive der damit verbundenen Sensibilitäten (musik-)pädagogisch zu berücksichtigen (Kern-Felgner & Zwingmann, 2014, S. 468-469).

Abschließend seien ausgewählte Anforderungen für eine solche Konturierung von Religion als Diversitätsdimension kurz genannt:⁹¹

- Die diffuse Verwobenheit von Kultur und Religion inklusive ihrer Potenz für die interkulturelle Musikpädagogik ließe sich angesichts der dargestellten Kategorieverschmelzungen (s. Kap. 2) neu reflektieren.
- Folgt man der Einschätzung Karim Hassans (2020), die interkulturelle Musikpädagogik als rassismuskritische Musikdidaktik zu verstehen, böten sich Anknüpfungspunkte für eine zu prüfende Integration von Religion in dieses Konzept (Helpenstein, 2024, S. 224).
- Intersektionalität und Interdependenz von Religion wären deutlicher in Bezug auf musikpädagogische Kontexte hin zu konzeptualisieren.

⁹⁰ Bisherige Dissertationen mit dem Schwerpunkt auf Religion basierten auf einer theoriegeleiteten, systematischen Herangehensweise (Firnkees, 2000; Stange, 2011; Kruse, 2016). Mir sind keine empirischen musikpädagogischen Arbeiten mit dem Fokus Religion bekannt.

⁹¹ Die Darstellung der Anforderungen erfolgt an dieser Stelle paraphrasierend in Orientierung an Helpenstein (2024, S. 224 und S. 235).

- Die kritische Metaperspektive auf die musikpädagogische Forschungsdiskussion über Religion kann Bausteine zu einer diesbezüglichen Reflexion etablierten Wissens liefern (Helpenstein, 2024, S. 235).

5 Literaturverzeichnis

- Barth, D. & Honnens, J. (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion: Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion: Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 153-166). Helbling.
- Binder, U. (2021). Das aktuelle Revival von Religion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(1), 1-4.
- Diehm, I. (2017). Migration und Religion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Theo-Web*, 16(2), 15-25.
- Diehm, I. (2020). Differenz: die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 24, S. 9-19). Springer VS.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2022). Religion als Unterscheidung: Ein Beitrag aus rassistuskritischer Perspektive. In M. Domsgen & U. Witten (Hrsg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress: Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen* (Religionswissenschaft, Bd. 26, S. 161-168). transcript.
- Firnkees, N. (2000). *Sakrale Musik nach 1945 als musikpädagogische Aufgabe* (Forum Musikpädagogik, Bd. 42). Wißner.
- Funk, C. (2022). Religionssensibilität in pädagogischen Handlungsfeldern. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 259-269). Julius Klinkhardt.
- Habermas, J. (2001/2018). *Glauben und Wissen: Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*. Suhrkamp.
- Harvard Divinity School (o.J.). *What is Religious Literacy?* <https://rpl.hds.harvard.edu/what-we-do/our-approach/what-religious-literacy> [13.01.2024].
- Hassan, K. (2020). „Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein“. Rassismuskritische Fachdidaktik Musik. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassistuskritischer Unterrichtsplanung* (S. 173-205). Springer VS.
- Helpenstein, F. (2024). Religion als Differenzkategorie? Zu einem blinden Fleck der Musikpädagogik. In J.-P. Koch & C. Rora (Hrsg.), *Utopie – Musik – Bildung* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 6) S. 223-241). Shaker.
- Hemel, U. (2002). Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik. *TheoWeb*, 1(1), 6-11.

- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 7). Waxmann.
- Jäggle, M. (2009). Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung. In M. Jäggle, T. Krobath & R. Schelander (Hrsg.), *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (Austria Erziehungswissenschaft, Bd. 5, S. 265-280). LIT.
- Jäggle, M. (2015). (Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität. In H. Schluß, S. Tschida, T. Krobath & M. Domsgen (Hrsg.), *Wir sind alle „andere“: Schule und Religion in der Pluralität* (S. 70-86). V&R.
- Karakaşoğlu, Y. (2010). Islam als Störfaktor in der Schule: Anmerkungen zum pädagogischen Umgang mit orthodoxen Positionen und Alltagskonflikten. In T. G. Schneiders (Hrsg.), *Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen* (2. akt. u. erw. Aufl., S. 303-318). Springer VS.
- Karakaşoğlu, Y. (2020). *Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen: Anforderungen an die religious literacy von schulischen Akteur*innen im Spannungsfeld von Geschlecht, Religion und Bildung*. In M. Kulaçatan & H. H. Behr (Hrsg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung: Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität* (Kultur und soziale Praxis, S. 83-105). transcript.
- Karakaşoğlu, Y. & Klinkhammer, G. (2016). Religionsverhältnisse. In P. Mecheril, V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 294-310). Beltz.
- Karakaşoğlu, Y. & Wojciechowicz, A. A. (2017). Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule: Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 507-528). Springer VS.
- Kern-Felgner, E. & Zwingmann, M. (2014). Das Jugendalter. In G. Bovet & V-Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (7. Aufl., S. 462-495). Cornelsen.
- Kruse, A. (2016). *Musik und Religion im Kontext pädagogischer Reflexion: Subjektentwicklung zwischen Nähe und Distanz* (Forum Musikpädagogik, Bd. 133). Wißner.
- Lehner-Hartmann, A., Peter, K. & Stockinger, H. (2022). *Religion betrifft Schule: Religiöse Pluralität gestalten*. Kohlhammer
- Lindner, D. (2020). Zwischen gesellschaftlicher Realität und pädagogischem Anspruch: Zur Bedeutung und Konstruktion religiöser Diversität in einer Schule. In J. Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule: Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 255-272). transcript.
- Lindner, D. (2022). Wertorientierungen und Akzeptanz von Religion und religiöser Diversität bei Jugendlichen: Befunde einer empirischen Schulfallstudie. In F. Berger, F. Guerrini, B. Bütow, H. Fennes, K. Lauermann, S. Sting & N.

- Waechter (Hrsg.), *Jugend – Lebenswelt – Bildung: Perspektiven für die Jugendforschung und Österreich* (S. 197-210). Barbara Budrich.
- Lingen-Ali, U. & Mecheril, P. (2016). Religion als soziale Deutungspraxis: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 17-24.
- Luhmann, N. (1996). Religion als Kultur. In O. Kallscheuer (Hrsg.), *Das Europa der Religionen: Ein Kontinent zwischen Säkularisierung und Fundamentalismus* (S. 291-315). S. Fischer.
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194-208). Beltz.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2020). Religion als Differenzierungsoption: Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In B. Grümme, T. Schlag & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität: Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (Religionspädagogik innovativ, Bd. 37, S. 109-123). Kohlhammer.
- Nagel, A.-K. (2023). Religiöse und weltanschauliche Diversität in der Schule. In V. B. Georgi & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Allgemeinbildende Schulen in der Migrationsgesellschaft: Diversitätssensible Ansätze und Perspektiven*. Kohlhammer.
- Nehring, A. & Valentin, J. (Hrsg.) (2008). *Religious Turns – Turning Religions: Veränderte kulturelle Diskurse – Neue religiöse Wissensformen*. Kohlhammer.
- Schilling-Sandvoß, K. (2022). Heterogenität und Musikunterricht: Begriffliche Orientierung und schulbezogene Aspekte. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion: Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 93–108). Helbling.
- Stange, C. (2011). *Zum Umgang mit Religiöser Musik aus musikpädagogischer Sicht* (Musikwissenschaft /Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 98). Die Blaue Eule.
- Walgenbach, K. (2017). Doing Difference: Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 587-605). Springer VS.
- Walgenbach, K. (2021). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit: Mit Kindern Diversität erforschen* (2. Aufl., S. 41-59). Julius Klinkhardt.
- Winkel, H. (2018). Religion und Geschlecht. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hrsg.), *Handbuch Religionssoziologie* (S. 885-909). Springer VS.