

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Polarizing interpretations of society as a challenge for music education.
Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik

Sonder-
edition 4 **21**

Anne Bubinger
Die Macht der Grenzen

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2021.2124](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2021.2124)

Die Macht der Grenzen

Migrationsbezogene und postkoloniale Perspektiven auf Grenzen und ihre Bedeutung für den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik

1. Einführung

Grenzen symbolisieren, begründen und stabilisieren Macht und sind daher Herrschaftsinstrumente. Es ist eine begrenzte Welt, die wir bewohnen. (Castro Varela, 2018, S. 23).

Der Begriff der Globalisierung ist in weiten Teilen der Sozial- und Kulturwissenschaften mit der Vorstellung vom „Bedeutungsverlust des Raumes, der Grenzen und des Nationalstaates“ verbunden und steht damit gleichzeitig für einen „weltweiten Prozess der Enträumlichung, Entgrenzung bzw. Deterritorialisierung“ (Schroer, 2021, S. 57). Angesichts der zunehmenden Migrationsbewegungen und der damit verbundenen Pluralisierung von Gesellschaft erfahren derzeit jedoch wissenschaftliche Diskussionen zu Grenzen enorme Aufmerksamkeit¹. Auch aktuelle Beispiele zeigen, dass Grenzen mehr denn je die gesellschaftlich-politischen Diskussionen unseres Zeitgeschehens bestimmen: Großbritannien grenzt sich von Europa ab, Menschen werden hinter Grenzen geschoben, Flüchtlingsaufnahmen werden begrenzt, die Ausbreitung von Covid-19 fordert Sicherheitsmaßnahmen durch Eingrenzung und erhöhte Grenzkontrollen. Im Nahostkonflikt werden Grenzgebiete gewaltvoll von Israelis und Palästinenser*innen umkämpft und polizeiliche Chatgruppen stehen im Verdacht, die Grenzen zum Rechtsextremismus überschritten zu haben. Andererseits weichen Grenzen auf, z.B. zwischen den Geschlechtern oder zwischen Herkunftskulturen. Aus Grenzziehungen resultiert Ambivalentes: Denn einerseits stiften sie Ordnungen und bieten damit Schutz, Sicherheit und Orientierung. Wenn sie jedoch exkludieren und in der Folge gewaltsam soziale Zugehörigkeitsordnungen herstellen, können sie andererseits auch zu Machtinstrumenten werden (vgl. Castro Varela, 2016, S. 44). Mit Judith Butler gesprochen zeige sich die Ambivalenz gesellschaftlicher Ordnungen – und damit auch die von Grenzen – einerseits darin, „das wir [sie] brauchen, um leben zu können“, andererseits gingen sie mit der Gefahr einher, „in Weisen gezwungen zu werden, die uns manchmal Gewalt antun“ (Butler, 2012, S. 327). Auch im Datenmaterial meiner empirischen Untersuchung konnte ich ermitteln, dass Grenzen im Nachdenken von Lehrkräften über Interkulturalität im Musikunterricht eine Rolle spielen². Der ursprünglich als ,in-

¹ Erstmals liefert ein Handbuch zur Grenzforschung eine aktuelle interdisziplinäre Bestimmung des Forschungsfeldes, indem sowohl historische, methodologische als auch theoretisch-konzeptionelle Perspektiven entfaltet werden (Gerst et al., 2021).

² Im Rahmen meines Dissertationsprojektes, das von Prof. Dr. Dorothee Barth an der Universität Osnabrück betreut wird, habe ich Musiklehrer*innen in verschiedenen Bundesländern und an unterschiedlichen Schulformen zu ihrer Perspektive auf Interkulturalität im Musikunterricht befragt. Die Lehrkräfte berichteten konkret von ihren Konzepten, den verwendeten Unterrichtsmaterialien, ihren Zielen sowie ihren musikbezogenen biografischen Erfahrungen. Bei der Auswertung des Datenmaterials orientierte ich mich an der Grounded Theory Methodology nach Juliet Corbin und Anselm L. Strauss (Strauss & Corbin, 1996) und erweiterte meine Analysemethode zur Öffnung der Daten um

vivo‘ markierte Code ‚Grenzen im Geist‘, der im Laufe meines Forschungsprozesses zu einer zentralen Kategorie weiterentwickelt wurde, steht in diesem Zusammenhang für die in der Vorstellung der befragten Lehrkräfte manifestierten reflexiv-mentalenen Grenzen, die sich beispielsweise auf nationalstaatlich-geografische, musikkulturelle oder herkunftskulturelle Aspekte beziehen. Davon ausgehend richte ich im folgenden Beitrag den Scheinwerfer auf die Frage, welche Perspektive eine machtkritische Auseinandersetzung mit Grenzen für den musikpädagogischen Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik bieten kann. Dabei beziehe ich zum einen historische und systematische Aspekte von Grenzen in meine Überlegungen ein. Zum anderen ziehe ich erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Migration heran, die sich mit dem Phänomen der Grenze im Spiegel postkolonialer Theorien auseinandersetzen. Indem ich abschließend einen exemplarisch ausgewählten Ausblick auf das empirische Material gebe, sollen Zusammenhänge zwischen den hier entfaltenen theoretischen Perspektiven zu Grenzen, den Diskussionen der Interkulturellen Musikpädagogik und Ausschnitten meiner qualitativen Untersuchung hergestellt werden.

2. Zur systematischen Entwicklung in der Interkulturellen Musikpädagogik

Der Diskurs zur Interkulturellen Musikpädagogik³ hat sich in den letzten zwanzig Jahren zunehmend im Zuge seiner wachsenden Bedeutung in zwei thematisch abgrenzbare Linien ausdifferenziert (Buchborn, 2020, S. 11). Dorothee Barth arbeitete bereits im Jahr 2000 erstmals eine Systematisierung von drei Sichtweisen auf Kultur heraus, mit der Begründung, dass diese mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Methoden und Herangehensweisen verbunden seien (Barth, 2000, S. 28, 33). In ihren späteren Texten differenziert sie mit der Unterscheidung zwischen einer Auseinandersetzung mit den „Musik(en) der Welt“ zum einen und der musikalisch-kulturellen Situation der Menschen in Einwanderungsgesellschaften („Musik und Migration“) auf der anderen Seite zwei zentrale, inhaltsbezogene Linien für die IMP (Barth, 2008, 2012, 2018). Dieser Unterscheidung schließt sich auch Thomas Ott in seinem 2012 erschienen Aufsatz „Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht“ an, indem er zwischen einer migrationsbezogenen und einer musikkulturellen Perspektive unterscheidet (Ott, 2012, S. 115). Im Rahmen der zunehmenden Migrationsbewegungen sind in den letzten Jahren nicht nur die theoretischen Diskussionen zum Umgang mit Heterogenität und Diversität im Musikunterricht angestiegen, sondern auch empirische Untersuchungen; insbesondere zur sogenannten „migrationsbezogenen Perspektive“. In diesen Studien wurde vor allem die Perspektive der (u.a. türkischsprachigen) Schüler*innen untersucht (z.B. Wurm, 2006; Schmidt, 2015; Honnens, 2017; Völker, 2020). Weil diejenige der Lehrkräfte bislang nahezu unbeleuchtet blieb (mit Ausnahme von Dannhorn, 1996), widmen sich aktuell verschiedene Projekte dieser Forschungslücke aus unterschiedlichen methodologischen Perspektiven (Bubinger, 2020; Buchborn, 2020; Tralle, 2020). Insbesondere die Arbeiten von Anna Magdalena Schmidt und Johann Honnens haben in jüngster Zeit den Fokus stärker auf anerkennungstheoretische Fragen im Umgang mit herkunftskulturellen Identitäten innerhalb der IMP gerichtet und damit auch die Frage nach Grenzen in migrationsbezogenen Zusammenhängen wieder neu gestellt (Honnens, 2017; Schmidt, 2015).

die Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (Clarke, 2012). Durch die Arbeit mit den dort vorgeschlagenen Mapping-Verfahren rückte das in den Daten zentrale Phänomen der ‚Grenze‘ stärker in den Fokus meiner Analyse.

³ Der Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik wird im Folgenden mit IMP abgekürzt.

3. Zum Umgang mit Ethnizitäten aus anerkennungstheoretischer Perspektive

Johann Honnens entfaltet die Frage nach dem Umgang mit ‚sperrigen Ethnizitäten‘ in pädagogischen Situationen in einem gleichnamigen Aufsatz (Honnens, 2018) und bezieht sich dabei auf die in seiner Dissertation⁴ ermittelten Ergebnisse (Honnens, 2017). Weil die IMP sich seiner Ansicht nach von der Idee einer Anerkennung herkunftskultureller Identitäten zugunsten einer Dekonstruktion ethnisch-kultureller Zugehörigkeiten weitestgehend verabschiedet habe, zielen seine Arbeiten darauf ab, den Anerkennungsgedanken wieder stärker in die Diskussionen zur IMP einzubringen. Andernfalls entstehe der Eindruck, so Honnens, dass „ethnisch-kulturelle Identitätskonzepte möglichst draußen bleiben“ sollten (Honnens, 2018, S. 6). Kritisch sieht Honnens insbesondere eine dekonstruktivistisch motivierte Nicht-Wahrnehmung ethnisch-kultureller Kategorien im Musikunterricht, weil diese schnell gesellschaftliche Ausgrenzung produzieren könne. Dabei seien Ordnungen, wie soziale Kategoriensysteme, so führt er bezugnehmend auf die Anerkennungstheorie Judith Butlers aus, immer auch ambivalent: Zum einen seien sie notwendig, weil sie Identitätsbildung und Kommunikation über Identitäten überhaupt erst ermöglichten, zum anderen würden sie Subjekte bestimmten Ordnungen unterwerfen (ebd., S. 7). Um den Begriff der Grenze auf diese Gedanken zu beziehen: Auf der einen Seite sind Grenzziehungen, z.B. zwischen Ethnien oder Musikkulturen, notwendig zur Entwicklung einer stabilen Identität. Im Musikunterricht könnten Schüler*innen folglich selbst entscheiden, ob sie sich musikalischen Kulturen ganz oder teilweise zugehörig fühlen oder sich von ihnen abgrenzen (Barth, 2013, S. 50). Dabei sei die Vorstellung von Identitäten, so führt Barth bezugnehmend auf Hermann J. Kaiser aus, als durchlässig zu verstehen:

Durchlässigkeit meint in diesem Zusammenhang jenes Ausmaß, mit dem eine Person ‚Andersartigkeit‘ akzeptiert, ohne diese als Angriff auf die eigene Identität oder gar deren Infragestellung zu empfinden. (Kaiser, 2008, S. 51).

Entsprechend erfordere die Identitätsarbeit immer einen inklusiven und exklusiven Prozess (ebd.). Auf der anderen Seite können Grenzen hingegen auch zu Machtinstrumenten werden, wenn sie Subjekte bestimmten Ordnungen unterwerfen; beispielsweise, wenn ethnische Zuschreibungen in der Folge dazu führen, dass Schüler*innen auf eine ethnische Zugehörigkeit reduziert werden. Deshalb, so beleuchten Barth & Honnens⁵ in einem gemeinsamen Aufsatz, sei eine macht- und repräsentationskritische Perspektive für die IMP notwendig (Barth & Honnens, i. Vorb.). Für den unterrichtlichen Umgang habe es sich nämlich als „Bumerang“ erwiesen, die traditionellen Musiken eines vermeintlichen Herkunftslandes der Schüler*innen im Unterricht zu thematisieren, in dem Glauben, sie in ihrer kulturellen Verortung abholen und damit integrieren zu können. Solche machtherstellenden Grenzen können folgenreich sein:

Denn wenn Menschen, die [...] trotz ihres Selbstverständnisses, ein Mitglied der deutschen Gesellschaft zu sein, als ‚nicht wirklich dazu gehörig‘ behandelt werden und (zuweilen auch positiv) rassistischen, ethnizierenden, ausgrenzenden Zuschreibungen

⁴ Anhand von Gruppendiskussionen untersuchte Honnens im Rahmen seiner qualitativ-empirischen Studie den Zusammenhang von sozialen Positionierungsdynamiken und musikbezogenen Geschmacksurteilen von deutsch-türkischen Jugendlichen (Honnens, 2017). Das von ihm ermittelte Konzept der sozioästhetischen Anerkennung soll im Umgang mit herkunftskulturellen Identitäten dafür sensibilisieren, „wie Anerkennungsdynamiken in besonderer Weise anhand von Geschmacksurteilen verlaufen“ können (ebd., S. 259).

⁵ Der Autorin dieses Beitrages liegt das Manuskript von Barth & Honnens mit der Genehmigung zur Verwendung vor. Da es sich dabei um eine vorläufige Fassung des Aufsatzes handelt, können keine genauen Seitenangaben gemacht werden.

ausgesetzt sind, kann es dazu kommen, dass sie dieses Bild als zentrales Moment der Selbstbeschreibung annehmen und in ethnische Selbstinszenierungen überführen. (ebd.)

Entsprechend müssten aus Sicht der Autor*innen Macht- und Repräsentationsverhältnisse, in die die kulturelle Identität eingebettet sei, reflektiert werden. Ansonsten sei nämlich davon auszugehen, „dass Jugendliche ihre musikbezogenen Identitätsinszenierungen bereits vor dem Hintergrund einer mehrheitsgesellschaftlichen Erwartungshaltung an einer antizipierten transkulturellen Integrationsnorm“ vollziehen würden (ebd.). Und weil es scheinbar eine mehrheitsgesellschaftliche Vorstellung bezüglich „guter Integration“ zu geben scheint, die sich darin zeige, dass Migrationsandere ihre Identitäten als irgendwie ‚deutsch‘ oder ‚gemischt‘ markierten, stellen Barth & Honnens die Frage, inwiefern auch sperrige „natio-ethno-kulturelle“⁶ Identitätsanteile im Musikunterricht einen Platz erhalten könnten (Barth & Honnens, i. Vorb.). Das Spannungsfeld zwischen einem anerkennenden und dekonstruierenden Umgang mit Ethnizitäten sei Honnens zufolge allerdings in der IMP angesichts der global zunehmenden Gesellschaftspolarisierungen aus der Balance geraten (Honnens, 2018, S. 9). Um dieser dichotomisierenden Diskursstruktur entgegenzuwirken, müsse der Diskurs durch eine Stärkung der Anerkennungsperspektive wieder ins Gleichgewicht gebracht werden (ebd.). Weil Grenzziehungen in den theoretischen Ausführungen zur IMP und insbesondere den Ansätzen Honnens‘ zwar impliziert sind, der Grenzbegriff selbst im musikpädagogischen Kontext bislang wenig theoretisch aufgegriffen wurde (Kaiser, 2008), beleuchte ich im Folgenden zunächst ausgewählte historische und systematische Aspekte von Grenzen. Anschließend richte ich den Scheinwerfer auf die Frage, welche Rolle Grenzen speziell in migrationsbezogenen und zugehörigkeitstheoretischen Zusammenhängen einnehmen.

4. Grenzen, Migration und Macht

4.1 Historische und systematische Aspekte von Grenzen

In historisch-politischen Kontexten ist die Vorstellung von Grenzen verbunden mit einer klaren Trennung und hermetischen Abriegelung an einer scharf gezogenen Linie (z.B. Staats- und Zollgrenzen, Kultur- und Sprachgrenzen oder Epochen- und Mentalitätsgrenzen) (Lautzas, 2010b, S. 43). Dabei differenziert der Geschichtsdidaktiker Peter Lautzas zwischen nach außen gerichteten (in Form einer Verteidigungsgrenze, z.B. israelische Grenzen gegenüber Palästinenser*innen, der USA gegenüber Mexiko) und nach innen gerichteten Grenzen (z.B. die innerdeutsche Grenze bis 1989). Territoriale Grenzen, die mitunter der militärischen Sicherung dienten, signalisierten aus historischer Sicht immer auch eine Differenz zwischen innen und außen (z.B. der Limes oder die Chinesische Mauer) (Lautzas, 2010b, S. 43). Zunächst als „hilflose, allenfalls psychologisch erklär- bare Versuche, Ordnungen zu stiften“, verfestigten sich die Grenz- und Übergangszonen ab dem 19. Jahrhundert – zumindest in Europa – zunehmend zu Grenzlinien (ebd., S. 44). Im Zuge der Grenzvermessungen und Kartierungen wurden Grenzen damit weniger als persönliches Band

⁶ Honnens verwendet den Begriff ‚natio-ethno-kulturell‘ bezugnehmend auf Paul Mecheril (Mecheril et al., 2010). Damit markiere der Terminus, der als diffuses Konglomerat wiederum diffuser Vorstellungen von Nation, Ethnizität und Kultur fungiere, oftmals verdeckte Unterstellungen, Essentialisierungen oder stereotype Zuschreibungen. Er verdeutliche, dass diese auf Phantasien beruhten (Honnens, 2017, S. 26-27).

zwischen Menschen, sondern vielmehr als Verfügung über Territorien definiert (ebd.). Die dabei entstehenden Grenzgebiete bildeten besonders sensible Regionen ab, die nicht selten als Gradmesser für politische Beziehungen galten und in denen sich Reibungen und Entspannungen besonders deutlich zeigten (ebd., S. 43). Die historische Entwicklung macht deutlich, dass Grenzen nicht nur Territorien voneinander abgrenzen, sondern durch die gleichzeitig entstehenden Grenzgebiete auch neue Räume produktiv herstellen. Als „Urphänomene der Menschheit“ seien sie jedoch keine natürlichen Phänomene, sondern vielmehr historisch gewachsene Entitäten (ebd., S. 42). Auch die Historikerin Simone Lässig vertritt diese Perspektive, indem sie von einer in den Geschichtswissenschaften akzeptierten Einsicht spricht, dass Räume und Grenzen soziokulturell konstruiert und gerahmt seien (Lässig, 2013, S. 6).

Diese zugleich produktiv hergestellten und künstlich konstruierten Räume, die auch heute noch unser Nachdenken über Grenzen bestimmen, sieht die Erziehungswissenschaftlerin María do Mar Castro Varela eng mit der kolonialen Beherrschungsgeschichte verknüpft. In ihren Arbeiten beleuchtet sie aus postkolonialer Perspektive unterschiedliche Raum- und Grenzkonzepte, die die uns heute gültig erscheinende Weltaufteilung kritisch betrachten (Castro Varela, 2007, 2016, 2018). Dabei nimmt sie auch eine genauere Bestimmung der Grenze als Metapher vor: Demnach bezeichne die Grenze nicht nur das, was zwischen Räumen und Territorien liegt, sondern markiere eigene Räume (Castro Varela, 2018, S. 30). Die Grenze sei daher, so führt sie bezugnehmend auf die Chicana-Feministin, Kulturtheoretikerin und Schriftstellerin Gloria Anzaldúa aus, nicht als Linie zu verstehen, sondern als Grenzland; und damit als ein unbestimmter und durch Übergangszustände geprägter Ort:

A border is a dividing line, a narrow strip along a steep edge. A borderland is a vague and undetermined place created by the emotional residue of an unnatural boundary. It is in a constant state of transition. The prohibited and forbidden are its inhabitants. (Anzaldúa, 1987, S. 3).

Am Beispiel der Grenzüberschreitungen von Transmigrant*innen zwischen Mexiko und den USA veranschaulicht Anzaldúa, wie der neue Raum der sogenannten ‚new mestiza‘⁷ sowohl durch das Aufbrechen scheinbar geronnener kultureller Formationen als auch den Wunsch nach Grenzüberschreitung gezeichnet ist und wie in diesem Zusammenhang die Grenzen der Identität in Frage gestellt werden (Castro Varela, 2007, S. 53). Weil die Überschreitung territorialer, historisch erzeugter Grenzen hier unmittelbar mit der Überschreitung von Identitätsgrenzen verknüpft ist, stellt sie in ihrem Konzept Zusammenhänge zwischen Grenzen, Migrationsbewegungen und Zugehörigkeitsfragen her. Die von Anzaldúa in den 1980er Jahren eingeführte Figur der ‚new mestiza‘ wird darin als neue Kategorie gedacht, die die ‚mestiza‘ der Kolonialzeit überwindet und als Form des Widerstandes koloniale Grenzziehungen aufzubrechen versucht (Castro Varela, 2007, S. 53).

⁷ Der Begriff ‚Mestize‘ bezeichnet in seiner ursprünglichen Verwendungsweise „eine Person indianisch-spanischer Herkunft“ (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 32). Weil diese begriffliche Verwendung dem kolonialistisch-rassistischen Diskurs entstammt und einer damit verbundenen rassentheoretischen Vorstellung „von ‚reinen Rassen‘, die ‚vermischt‘ werden“ (Castro Varela, 2007, S. 53), soll die problematische Bedeutung des Begriffs an dieser Stelle nicht unreflektiert verwendet werden. Stattdessen möchte ich betonen, dass es sich bei dieser Art der Kategorisierung um eine historisch gewachsene rassistische Verwendungsweise handelt, die auch heute noch beständig verwendet wird. Denn einige dieser Beschreibungen, so auch der Begriff ‚Mestize, tauchen zuweilen noch in den staatlichen Statistiken vieler Länder Lateinamerikas auf und sind im Laufe der Geschichte zu positiven Selbstrepräsentationen avanciert (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 32). Anzaldúas Ansatz fand insbesondere in der ‚Woman of Color-Bewegung‘ der USA großen Anklang (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 32).

Allerdings, so wendet Castro Varela kritisch ein, erscheint die mit dem Konzept verbundene Vorstellung von Grenzüberschreitung gleichzeitig „seltsam rigide“, denn die kolonialistische Logik sei ihrer Ansicht nach nicht so einfach auszuhebeln (ebd.). Ganz im Gegenteil habe der kolonialistische Diskurs tiefe Spuren hinterlassen und wirke auch heute noch maßgeblich auf unser Nachdenken über Grenzen, unsere Sichtweisen und Einstellungen.

4.2 Zwischen Durchlässigkeit und Beständigkeit: Zum Verhältnis von territorialen und mentalen Grenzen

Peter Lautzas widmet sich dem Verhältnis von territorialen und mentalen Grenzen und argumentiert, inwiefern sich insbesondere letztere heute noch in Einstellungen und Sichtweisen widerspiegeln (Lautzas, 2010a, S. 8). Die Problematik sieht er jedoch weniger in den territorialen als in den mentalen Grenzen. Denn diese wirkten durch Geschichte und Erziehung nicht nur erheblich länger auf Einstellungen und Sichtweisen nach als heute wünschenswert, sondern würden zudem auch neue Verhältnisse und Entwicklungen nur eingeschränkt entstehen lassen (Lautzas, 2010b, S. 45). So gebe es immer noch zahlreiche, insbesondere politisch bedingte Grenzziehungen, die zwar zum großen Teil auf historischen Erbschaften beruhen, jedoch heute immer noch spürbar seien, selbst dort, wo Grenzen gar nicht mehr sichtbar sind (z.B. zwischen alten und neuen Bundesländern) (ebd., S. 42). Solche mentalen Grenzen, die auf historischen Nachwirkungen beruhen, scheinen damit besonders beständig und stabil zu wirken. Aus historischer Sicht hingegen handle es sich jedoch weder um statische noch um festgelegte Phänomene, weil sich Grenzen immer auch mit ihrer sozio-historischen Entwicklung veränderten und bewegten (Grossen & Lanfranchi, 2017, S. 428). Auch Lautzas steht der Vorstellung von einer Endgültigkeit und ewigen Dauer von Grenzen kritisch gegenüber: Er beschreibt sie als konstruierte, zeitgebundene und revidierbare Phänomene (Lautzas, 2010b, S. 43). Hier zeichnet sich also ein Spannungsfeld ab zwischen der historisch begründeten, potenziellen Veränderbarkeit von Grenzen auf der einen sowie den in Einstellungen und Sichtweisen verankerten und unveränderlich wahrgenommenen mentalen Grenzen auf der anderen Seite. Während erstere als grundsätzlich durchlässig beschrieben werden können, scheinen die mentalen Grenzen dagegen besonders beständig und stabil zu sein.

In der Musikpädagogik widmet sich auch Hermann J. Kaiser der Struktur von Grenzen im Zusammenhang mit Identitätsfragen. Weil Identität zugleich immer auch ‚Andersheit‘ impliziere, sei deren limetische Struktur, also die Grenzen setzende Struktur, ein grundlegendes Konstitutionsmerkmal für die Identitätsbildung (Kaiser, 2008, S. 48):

Das Gelingen von Ich-Identität und die Zuschreibung von sozialer Identität durch Zuschreibung kategorialer Bestimmungen bedeuten folglich immer die implizite oder explizite Setzung einer Grenze. (ebd.)

Kaiser differenziert zwischen hermetisch abgeschlossenen und permeablen, also durchlässigen Grenzen. Für die Identitätsbildung könne ein Zusammenhang zwischen der Durchlässigkeit von Grenzen und dem sozialen Außendruck hergestellt werden: „Je stärker dieser ist und je ungesicherter das vorhandene Identitätsbewusstsein ist, desto weniger durchlässig erweist sich die Grenze“ (ebd.). Die Grenzsetzung erfolge dann durch das je spezifische gesellschaftliche Umfeld und werde im Modus sozialer Identität mehr oder weniger rigide erzwungen (ebd.). Dieser Zusammenhang

zwischen dem Identitätsbewusstsein und der Durchlässigkeit von Grenzen lässt sich am Beispiel der empirischen Untersuchung von Anna Magdalena Schmidt konkretisieren. Hier ermittelt die Autorin innerhalb ihrer Schlüsselkategorie der ‚imaginären Grenze‘ einen interessanten Widerspruch: Einerseits nämlich zeige sich auf Seiten der befragten deutsch-türkischen Jugendlichen der Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung ihrer musikalischen Interessen, andererseits aber auch eine Zurückhaltung, diese Interessen nach außen zu tragen (Schmidt, 2015, S. 141). Einen möglichen Grund für die Zurückhaltung vermutet Schmidt darin, dass die Grenze einen gewissen Schutz vor äußeren Fremdzuschreibungen als „Ausländer*innen“ darstelle (ebd.). Diese imaginäre (also mentale Grenze) werde im Gegensatz zu einer realen Grenze nicht von den Jugendlichen erfahren, sondern beruhe auf Annahmen und Befürchtungen, die aus ihren Aussagen hervorgingen (ebd., S. 165). Bezugnehmend auf die theoretischen Ausführungen Kaisers ist die von Schmidt ermittelte ‚imaginäre Grenze‘ somit wesentlich durch den sozialen Außendruck und die Befürchtungen der Jugendlichen gezeichnet, die wiederum durch das gesellschaftliche Umfeld geprägt sind. Dass das ungesicherte Identitätsbewusstsein der deutsch-türkischen Jugendlichen gleichzeitig mit einer geringen Durchlässigkeit der Grenze einhergeht, lässt sich vor dem Hintergrund eines weiteren in den Daten ermittelten Widerstandes deuten: Denn nach Schmidt verhindere die ‚imaginäre Grenze‘ den Austausch individueller Bedeutungszuweisungen an die Musik zwischen den Gruppen der deutschen und deutsch-türkischen Jugendlichen (ebd.). Somit sei die Grenze in ihrer Untersuchung – ähnlich wie auch Anzaldúa sie definiert – nicht als Mauer zu verstehen, die zwei unvereinbare Welten voneinander trenne, sondern als komplexes Gebilde verschiedener Bedingungen und Eigenschaften (ebd., S. 141). Auch wenn Schmidt den Grenzbegriff hier nicht näher theoretisch beleuchtet, so lassen ihre Ergebnisse dennoch Rückschlüsse darauf zu, dass solche mentalen, implizit erfahrenen Grenzen umso machtvoller wirken können; auch, weil sie weniger durchlässig sind.

4.3 Grenzen, Migration und Identität: Zum Zusammenhang von Zugehörigkeitsordnungen und Machtverhältnissen

Die Philosophin Isolde Charim sieht mit den global zunehmenden Gesellschaftspolarisierungen auch eine funktionale Veränderung von Grenzen verbunden: Während ihre ursprüngliche Funktion wesentlich darin bestand, „Eindeutigkeit herzustellen, indem die Grenze begrenzt, abgrenzt, definiert, festlegt“, habe sich diese heute „in jeder Hinsicht verändert“, und zwar von der Eindeutigkeit hin zur Mehrdeutigkeit (Charim, 2018, S. 18). Der Fokus hat sich damit von den ursprünglich territorialen hin zu sozialen Grenzen verschoben; und entsprechend auch hin zu Fragen von Identität und gesellschaftlicher Zugehörigkeit. An Grenzen nämlich würden nicht nur Identitäten qua Herkunft oder Status erzeugt werden, sondern in der Folge auch zwei unterschiedliche Identitätsarten: zum einen nämlich „die Mitglieder der ‚Netzwerkgesellschaft‘“ und zum anderen Menschen mit Migrationserfahrung, Geflüchtete und Asylsuchende (ebd.). Während erstere, die die Autorin als Bewohner*innen des paradoxen Raumes markiert, keine stabile Identität mehr bräuchten, frei zirkulieren und entsprechend Grenzlosigkeit erfahren könnten, würden die Bewohner*innen der Festung, also Menschen mit Migrationserfahrung, Geflüchtete und Asylsuchende stattdessen überall auf Grenzen stoßen (ebd., S. 19). Im Gegensatz zu den ‚Grenzlosen‘ würden sie an Grenzen allerdings „als Fremde identifiziert und auf ihre Fremdheit hingewiesen“ werden (Rommelspacher, 2003, S. 50). Im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen kommt dem

Prozess der Grenzüberschreitung damit eine doppelte Funktion zu: Zum einen ist dieser unmittelbar mit symbolischen Grenzziehungen zwischen ‚ihr‘ und ‚wir‘ verbunden und zum anderen eng mit den „Körpern der grenzüberschreitenden Subjekte verflochten“ (Castro Varela, 2016, S. 43):

Wer Grenzen überschreitet, gilt als MigrantIn, während gleichzeitig Grenzen die Unterscheidung zwischen denen, die dazugehören und denen, die nicht dazugehören hervorbringen und beständig stabilisieren. (ebd.)

Jede ritualisierte und formalisierte Überschreitung nationaler Grenzen hinterlässt damit auch Spuren im Subjekt, wie beispielsweise beim Passieren von Staatsgrenzen, wo nicht nur Papiere und ein bestimmtes kodifiziertes Verhalten erwartet werden, sondern gleichzeitig Zugehörigkeiten identifiziert und soziale Hierarchien stabilisiert: ‚Inländer*innen‘ werden zu ‚Ausländer*innen‘ (und damit weniger zur Identitätsfigur als vielmehr zum Symbolbild einer „prekäre[n] soziale[n] Position“), Andere werden als Fremde identifiziert, Ankommende in Willkommene und Verdächtige sortiert und nicht selten entsprechend behandelt (Castro Varela, 2007, S. 186.)⁸. Solche Regulationsprinzipien zeigen, auf welche Weise Grenzen gleichzeitig in- und exkludieren und wie sie zu Machtinstrumenten werden können. Am Beispiel der Staatsbürger*innenschaft skizziert Castro Varela diese machtherstellende Funktion, die aus Grenzziehungen resultiert: Auf der einen Seite nämlich schütze sie die Mehrheit, indem sie dafür Sorge, dass Migrant*innen, Geflüchtete und Menschen im Exil nicht dieselben Rechte und damit auch keinen Zugang zu diesen hätten. Andererseits beruhten dann die Privilegien der einen auf der Deprivilegierung derjenigen, die beständig in der Position der Anderen stabilisiert würden (Castro Varela, 2018, S. 24). Folglich würden diejenigen gewaltsam hinter die Grenze geschoben werden, die nicht als zugehörig zum Nationalstaat gesehen würden (ebd., S. 31). Die Zugehörigkeit zu einer Nation wird daher ganz besonders an der Grenze akut relevant und folgenreich: Hier nämlich werden zugleich ein Innen und Außen, ein Dazugehören und Nicht-Dazugehören, ein ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ geformt (ebd., S. 28). Dieses ‚Wir‘ lässt sich jedoch nicht aus sich selbst heraus stiften, sondern ist immer auf ein ‚Nicht-Wir‘ angewiesen, das beispielsweise „als ein das ‚Wir‘ bedrohendes ‚Nicht-Wir‘ aufgerufen werden kann“ (Geier & Mecheril, 2021, S. 192).

Für Thomas Geier und Paul Mecheril stellen Migrationsbewegungen Krisenphänomene dar, die gesellschaftliche Ordnungen irritieren und bedrohen. Grenzziehungen zwischen einem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ deuten sie als kurzfristige politische Reaktionen, um „die geltende Ordnung weiter ab[zu]sichern“ und die nationale Identität zu stabilisieren (ebd., S. 173). Diese Ordnungen würden jedoch in einem von Macht- und Dominanzverhältnissen bestimmten Prozess beständig performativ und produktiv hergestellt werden (ebd., S. 176)⁹. Wird eine bestehende gesellschaftliche

⁸ Unter dem sogenannten ‚racial profiling‘ wird ein rassistisch-konnotiertes, diskriminierendes Verhalten von Grenzbeamten verstanden, bei dem Menschen anhand von Stereotypen und äußerlichen Merkmalen an Grenzen kontrolliert und präventiv unter Verdacht gestellt werden (Castro Varela, 2007, S. 187). ‚Racial profiling‘ gilt grund- und menschenrechtlich im Sinne des Diskriminierungsschutzes offiziell als verboten (vgl. hierzu weiter Buxinski et al., 2020). Wieder stärker in die öffentliche Diskussion rückte die Debatte über das Handeln von Polizist*innen und institutionellen Rassismus 2020 durch die Proteste im Rahmen der transnationalen ‚Black Lives Matter‘-Bewegung.

⁹ Insbesondere in den letzten Jahren sind in Europa und Deutschland verstärkt Krisen- und Bedrohungsdiskurse in die öffentliche Diskussion gerückt, „in denen vor zuweilen als unkontrolliert bezeichneter Migration gewarnt wird“ (Geier & Mecheril, 2021, S. 179). Die ‚Flüchtlingskrise‘ bildet hier einen prominenten Krisendiskurs ab, der seit 2015 verstärkt in der medialen und politischen öffentlichen Verhandlung als Gefährdung der gesellschaftlichen Ordnung kursiert (ebd.) Der entsprechend dazu geführte Diskurs sei aus Sicht der Autoren als Bestandteil einer Konservierung zu verstehen, die zur Aufrechterhaltung der Weltordnung beitrage (ebd.).

Ordnung durch Krisen oder Bedrohungen als gefährdet angesehen, folgt daraus ein unmittelbarer Regulationsbedarf, der sich zunächst in Krisendeutungen bzw. -diagnosen und schließlich in Krisenlösungsverfahren niederschlägt. Gleichzeitig zeige sich in diesem Prozess der Stabilisierung sozialer Ordnungen allerdings auch, dass letztlich alle Bestimmungsversuche von Gesellschaft – und damit Ordnungen an sich – krisenhaft seien, weil sie angesichts von Irritationsmomenten stets zu erneuern und wiederherzustellen wären (ebd., S. 177). Die Entstehung gesellschaftlich klassifizierender Zugehörigkeitsordnungen führen die Autoren jedoch nicht primär auf aktuelle politische Geschehnisse zurück, sondern – ebenso wie Castro Varela – auf die Wirkmächtigkeit kolonialer Muster und die im Sinne des Orientalismus vorgenommene Konstruktion der Anderen und deren Ausschluss (ebd., S. 182). Denn sowohl die Vorstellung als auch die Wahrnehmung von sogenannten ‚Migrationsanderen‘ sei von Seiten der Dominanzbevölkerung oft noch mit dem ‚Bedrohlichen‘, ‚Barbarischen‘ oder ‚Exotischen‘ verknüpft, was Castro Varela und Mecheril wiederum eng mit historisch konstruierten Räumen wie dem ‚Orient‘ oder der ‚Dritten Welt‘ verbunden sehen (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 102). Menschen aus postkolonialen Ländern würden entsprechend heute einen imaginären Raum besetzen, „den vormals die Kolonialisierten besetzten“ (ebd.). Weil es sich bei den natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen um imaginierte Räume und damit um mental manifestierte Zugehörigkeitsordnungen handle, sei auch das sogenannte natio-ethno-kulturell kodierte ‚Wir‘ ein imaginäres, „phantasmatisches ‚Wir““ (ebd., S. 190)¹⁰.

Es lässt sich zusammenfassen, dass solche Grenzen, die klassifizierende Zugehörigkeitsordnungen herstellen, grundsätzlich ambivalent sind. Zum einen schaffen sie überhaupt erst Nationen und nationale Identitäten, die notwendig sind, weil diese wiederum mit bestimmten Rechten und Pflichten verbunden sind. Um solche Ordnungen, die an sich krisenhaft sind, zu stabilisieren und aufrechtzuerhalten, sind Grenzziehungen zwischen einem ‚Wir‘ und einem ‚Nicht-Wir‘ notwendig. Denn erst durch den Ausschluss der Anderen imaginiere sich auch das Eigene als ‚rein‘ (ebd., S. 182). Zur Gefahr werden solche Grenzen dann, wenn sie nicht nur klassifizierende Zugehörigkeitsordnungen, sondern auch hegemoniale Machtverhältnisse erzeugen. Grenzziehungen, so Castro Varela, stiften daher erst „den hegemonial gewünschten nationalen Zusammenhang“, der wiederum an bestimmte Macht- und Dominanzverhältnisse geknüpft ist (Castro Varela, 2016, S. 44).

4.4 Grenzen überwinden? Machtkritische Perspektiven auf Migration, Zugehörigkeitsordnungen und (Musik-)Unterricht

Sowohl Lautzas als auch Castro Varela sehen den einzig möglichen Ansatz zur Überwindung von Grenzen in einer Veränderung bestehender Denk- und Handlungsweisen. Denn im Zuge der Globalisierung sowie der zunehmenden Migrationsbewegungen müsse die Frage nach Grenzen ganz neu gestellt werden und es werde notwendig sein, diese flexibel und durchlässig zu gestalten, ohne menschliche und kulturell bedingte Abgrenzungen aufzugeben (Lautzas, 2010b, S. 46). Eine solche hier explizierte notwendige Veränderung bestehender Denk- und Handlungsweisen greift auch

¹⁰ Als Beispiele für eine solche Imaginationspraktik, die klassifizierende Zugehörigkeitsordnungen initiiert, führen Geier & Mecheril den ‚Islamdiskurs‘ an, in dessen Rahmen der Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsordnungen sowie „Denk-, Wahrnehmungs- und Empfindungsweisen [...], die von antimuslimischen Rassismen vermittelt sind“, besonders deutlich wird (Geier & Mecheril, 2021, S. 182). Religiöse Symbole, wie ein Minarett, ein Kopftuch oder eine Bartracht bilden hier sinnlich wahrnehmbare, körperliche Symbole ab, die klassifizierende Unterschiede gleichzeitig repräsentieren und manifestieren (ebd.).

Castro Varela in ihrer Idee „Mobilität imaginieren“ auf. Damit schlägt sie einen theoretischen Ansatz zur Überschreitung nationaler Grenzen vor, der eine kritische Betrachtung der bestehenden und normal erscheinenden Raum- und Weltaufteilung voraussetzt. Solange Gemeinschaften nämlich über die An- und Aberkennung von Zugehörigkeiten entscheiden und Menschen mit Migrationserfahrung auf diese Weise beständig in der Position der Anderen stabilisiert würden, sei ein epistemischer Wandel nicht möglich. Hier bezieht sie die Perspektive der Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak und ihre Idee einer postkolonialen Pädagogik ein. Dabei gehe es darum, das Denken auf beiden Seiten der Grenze zu dekolonialisieren und „das hegemoniale System in Frage zu stellen, ohne ein anderes, besseres zu propagieren“ (Castro Varela, 2016, S. 57). Für die Migrationspädagogik gewendet bedeutet eine solche, von Spivak als ‚utopiebehaftet‘ angesehene Sichtweise, sich immer wieder selbstkritisch zu hinterfragen. Anstatt die Grenzen nachzuziehen, müsse Bildungsgerechtigkeit diese sozialen Trennlinien offenlegen (ebd.)¹¹. Ein epistemischer Wandel sei nur denkbar, wenn die Normalität einer klassenbasierten Erziehung unterbrochen werde (ebd.). Dieses utopische Moment, das Spivak in ihrer Idee postkolonialer Pädagogik manifestiert, legt Castro Varela ihrem Ansatz ‚Mobilität imaginieren‘ zugrunde: Um der Vorstellung vom Nationalstaat als dominanter Form kollektiven Zusammenlebens entgegenzuwirken, in dem Flucht und Migration kontinuierlich hinterfragt und häufig als Bedrohung empfunden werden, sei eine besondere Utopiefähigkeit notwendig. Anders zu denken als die Hegemonie es vorgebe, so ihr konkreter Vorschlag, ermögliche die Dekonstruktion von Grenzen und rigiden nationalen Identitäten (ebd., S. 31). Zwischen ihrer theoretischen Idee und einer potenziellen Umsetzung sieht die Autorin jedoch auch einen Widerspruch: Sich eine Welt ohne Nationalstaaten und Grenzregulierungen vorzustellen, sei schwierig für die Dominanzbevölkerung, weil sie von einer Welt mit Grenzen letztlich auch profitiere (Castro Varela, 2018, S. 24).

Hegemoniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse zeigten sich jedoch nicht nur auf gesellschaftspolitischer Ebene, sondern auch im Kontext von Bildungsprozessen. Denn insbesondere hegemoniale Strukturen innerhalb des Schulsystems würden Exklusionsmechanismen befördern, die für Schüler*innen mit Migrationsgeschichte eine tatsächliche Chancengleichheit aktiv verhinderten. Weil Bildungschancen in der Schule für diese Schüler*innen konstant begrenzt seien, gelte das Versagen in der Schule für „proletarisch-migrantische“¹² Schüler*innen häufig eher als Normalfall, Erfolg hingegen als gefeierte Ausnahme (Castro Varela, 2016, S. 46). Obwohl sich Schule grundsätzlich als demokratisches und Chancengleichheit versprechendes System verstehe, erscheine die Institution aus Sicht Castro Varelas wie eine „feudale Enklave“ innerhalb eines demokratischen Systems, die mit einer Reproduktion der Unterwerfung unter die Regeln der etablierten Ordnung einhergehe (ebd., S. 45). Die Regeln einhalten bedeute dann, die gesellschaftlich hervorgerufenen Hierarchien zu akzeptieren (ebd.). Insbesondere in pädagogischen Interaktionen, die von gewalttätigen und machtvollen Momenten durchdrungen sein können, zeige sich nämlich

¹¹ Auch wenn Spivak grundsätzlich eine Kritik essentialistischer Zugriffe verfolgt, seien Grenzziehungen allerdings dann bedeutsam und politisch legitim, wenn diese strategisch verwendet werden; d.h. wenn unter bestimmten Bedingungen auf essentialisierende Diskurse zurückgegriffen wird. Dieser ‚strategische Essentialismus‘ erfordere „sowohl ein normatives Wissen darüber, zu welchem politischen Ziel Essentialismus in welcher Weise legitim eingesetzt werden kann, als auch ein Kenntnis der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen die Strategie verfolgt wird“ (Biskamp, 2016, S. 192; s. weiter auch Spivak, 1987).

¹² In dieser Formulierung vereint Castro Varela bewusst den obsolet scheinenden Begriff ‚proletarisch‘ mit dem Begriff ‚migrantisch‘, um aufzudecken, dass erfolgreiche Bildung nach wie vor insbesondere eine ‚Klassenfrage‘ sei (Castro Varela, 2016, S. 46).

besonders deutlich, wie Pädagogik als „Instrument der Hegemoniesicherung“ fungiere und Bildungsunterschiede verstärke (ebd., S. 46)¹³. Allein Migration erkläre jedoch nicht das schulische Scheitern dieser Kinder. Vielmehr müssten auch andere Exklusionsmechanismen, wie etwa Klasse, Geschlecht oder Körper in die Analyse von Vermittlungsprozessen integriert werden (ebd.). Postkoloniale Überlegungen seien aus Sicht der Autorin für eine selbstkritische Auseinandersetzung mit pädagogischen Praxen außerhalb der Hegemonie besonders geeignet, um die eigene Verstricktheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse offenzulegen (ebd., S. 48).

Eine solche reflexive Haltung gegenüber Macht- und Repräsentationsverhältnissen wird auch im Diskurs der IMP postuliert. Hier wird die Auffassung geteilt, dass es für Menschen mit Migrationsgeschichte, egal, wie sehr sie sich an die Mehrheitsgesellschaft anpassten, kaum eine Perspektive gebe, jemals gleichberechtigtes und anerkanntes Mitglied einer Gesellschaft zu werden (Barth, 2013, S. 48). Kritisch wird von Honnens in diesem Zusammenhang auch der Begriff des ‚Migrationshintergrundes‘ beleuchtet. Weil dieser implizit als statistische Kategorie im Bildungsdiskurs oftmals für „Problembezirksjugendliche aus Einwanderungsfamilien“ stehe, hafte ihm nicht etwa die Vorstellung eines Mehrwerts, sondern ganz im Gegenteil ein defizitärer Beigeschmack an (Honnens, 2018, S. 7). Die Ergebnisse seiner empirischen Untersuchung hingegen zeigten, dass eine hergestellte Alterität ‚mit Migrationshintergrund‘ bzw. ‚ohne Migrationshintergrund‘ problematischer für die befragten Jugendlichen zu sein scheint als ihre ethnische Selbst- und Fremdpositionierung. Die ethnischen Kategorien beschreibt Honnens im Gegensatz zum Begriff des ‚Migrationshintergrundes‘ dagegen als fast schon vorteilhaft, weil sie überhaupt erst durchlässige Identitätskonstruktionen und Kommunikation über Identitäten ermöglichten (ebd.). Ein Anerkennen solcher Grenzen, was auch durch Schmidts Ergebnisse Unterstützung erfährt, wird für den Musikunterricht also – im Gegensatz zur postkolonialen Perspektive und dem dort formulierten Wunsch nach Grenzauflösung – als sinnvoll betrachtet. In der unterrichtlichen Kommunikation, so Honnens, sei dann allerdings ein stetiges Abwägen zwischen positiv-bestätigenden und dekonstruierenden Umgangsweisen nötig und genau hinzuschauen, welcher Anerkennungsmechanismus in der jeweiligen Situation am Werk sei (ebd., S. 10).

5. Fazit I

So sehr Grenzziehungen anhand sozialer Kategoriensysteme wie Ethnizitäten auch notwendig erscheinen, wenn es darum geht, Identitätsanteile zu stärken bzw. sich derer bewusst zu werden, so machtvoll können sie auf der anderen Seite wirken. Hier hat der Blick auf Grenzen durch die postkoloniale Perspektive gezeigt, dass soziale Unterscheidungen gleichzeitig machtvolle Grenzziehungen implizieren, die in der Folge unerwünschte Prozesse von Ein- und Ausschluss befördern können. Insbesondere die mentalen Grenzen konnten hier als besonders machtvoll und äußerst beständig enttarnt werden, weil sie im Gegensatz zu den territorialen Grenzen weitaus länger nachwirken als heute wünschenswert. Die Auswirkungen der daraus resultierenden In- und Exklusionsprozesse zeigen sich besonders in Bezug auf Migrationsphänomene. Denn solange

¹³ Solche Interaktionen kämen aus Sicht der Autorin beispielsweise in Konsequenzen pädagogischen Handelns gegenüber sozial verletzlichen Gruppen zum Ausdruck, wie freundlichen Erklärungen oder gut gemeinten Absichten, die mit entsprechenden Effekten einhergingen (Castro Varela, 2016, S. 45).

Gemeinschaften durch Grenzziehungen über die An- und Aberkennung von Zugehörigkeiten geschaffen werden, können Menschen mit Migrationsgeschichte nie wirklich dazugehören, oder um in Castro Varelas Metapher zu sprechen, bleiben die Migrationserfahrungen der Vorfahren für immer in ihren Körpern eingeschrieben (Castro Varela, 2016, S. 43). Eine Auflösung dieser mentalen Grenzen scheint heute notwendiger denn je; auch, um tatsächliche Bildungsgerechtigkeit ermöglichen zu können. Weil Pädagogik jedoch an etablierten Ordnungen festhält und damit als Instrument der Hegemoniesicherung wirkt, muss das Denken, so die Sicht der postkolonialen Theoretiker*innen, dekolonialisiert werden, um in pädagogischen Prozessen anders zu denken, als die Hegemonie es vorgibt. Nur durch kritische Selbstreflexion kann ein grundlegender epistemischer Wandel und damit auch die Überwindung von Grenzen ermöglicht werden. Auch in den musikpädagogischen Überlegungen wird die Notwendigkeit einer macht- und repräsentationskritischen Perspektive betont, allerdings gleichzeitig auch die Relevanz von Grenzziehungen für die Identitätsbildung. Im Gegensatz zu der primär dekonstruktivistisch orientierten postkolonialen Pädagogik seien im Musikunterricht sowohl anerkennende als auch dekonstruierende Umgangsweisen mit herkunftskulturellen Identitäten zu berücksichtigen.

Von diesen Überlegungen ausgehend, könnte man nun fragen, ob angesichts der machtherstellenden Funktion von Grenzen und hier insbesondere der fest verankerten mentalen Grenzen, anerkennungstheoretische Perspektiven im Musikunterricht nicht Gefahr laufen, ethnische und damit in der Konsequenz soziale Trennlinien nachzuzeichnen, die aus postkolonialer Sicht grundsätzlich aufgelöst werden müssten. Führen Grenzziehungen, die Menschen entlang sozialer Kategoriensysteme unterscheiden, dann nicht auch im Musikunterricht unweigerlich zu unerwünschten sozialen Trennungen, die imaginierte klassifizierende Zugehörigkeitsordnungen nur zusätzlich stabilisieren und verstärken? Auf der anderen Seite wäre zu fragen, ob machtvoll gezogene soziale Grenzen nicht erst dann destabilisiert werden können, wenn die strukturelle Benachteiligung eine gewisse Anerkennung erfährt. Das von Honnens geforderte sensible Abwägen zwischen positiv-wertschätzenden und dekonstruierenden Umgangsweisen im Musikunterricht scheint, so zeigen die Aussagen der von mir befragten Lehrkräfte, zumindest hohe Anforderungen an den unterrichtlichen Umgang der Lehrkräfte mit herkunftskulturellen Ethnizitäten zu stellen. Von diesen Fragen ausgehend, soll abschließend ein Ausblick auf ausgewählte Interviewpassagen meines empirisch ermittelten Materials gegeben werden.

6. Ein Ausblick auf Grenzen und Grenzziehungen im empirischen Material

In meinem Interviewmaterial konnten mentale Grenzen in den Reflexionen der Lehrkräfte über Interkulturalität im Musikunterricht auf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden; z.B. in Bezug auf musikkulturelle oder soziokulturelle Aspekte. Letztere beziehen sich auf Aussagen über die Schüler*innen und lassen sich in herkunftskulturelle, sozialmilieubezogene und sozialräumliche Grenzen differenzieren. Das Zusammenwirken unterschiedlicher Differenzkategorien, wie z.B. ‚kulturelle Herkunft‘ und ‚soziales Mileu‘, wird in einigen Aussagen unter der Bezeichnung des sogenannten ‚kulturellen Päckchens‘ zum Ausdruck gebracht. Im folgenden Beispiel beschreibt Frau Grenzmer einen Zusammenhang zwischen kultureller Herkunft und Bildungschancen. Auf die Frage, was sie unter Interkulturalität im Musikunterricht verstehe, benennt sie zwei Ebenen,

nämlich zum einen die im Unterricht thematisierten Musikkulturen und zum anderen die kulturelle Herkunft der Schüler*innen. In Bezug auf letztere äußert sie:

Ja das sind eigentlich zwei Ebenen. Das eine ist, dass man im Moment immer mehr eine ganz multikulturelle Zusammensetzung im Unterricht hat, an den Schülern. Aus ganz verschiedenen Herkünften. Das dünnt sich dann leider immer ein bisschen aus nach oben hin. Also je älter sie werden. Weil es immer noch so ist, dass kultureller Hintergrund auch die Bildung beeinflusst. Aber generell in der Fünften oder in der Unterstufe hat man ganz viele also mit, wenn man da fragt, woher sie kommen, dann hat man ganz ganz verschiedene Einflüsse. Oft noch europäisch, aber auch natürlich schon auf teilweise jetzt afrikanischen Hintergrund. Oder natürlich sehr sehr viele auch im asiatischen Bereich. Indisch ist bei uns sehr viel. Ist auch sehr interessant. Das ist die eine Ebene. Also, dass ich, dass man dieser Mischung gegenübersteht. Jeder bringt natürlich ein anderes kulturelles Päckchen mit und das ist natürlich für den Musikunterricht sehr interessant. (Frau Grenzmer, Pos. 5)

In dieser Passage zeigen sich Grenzziehungen auf verschiedenen Ebenen. Zum einen grenzt die Lehrkraft unterschiedliche kulturelle Herkünfte der Schüler*innen voneinander ab. Weil Frau Grenzmer hier von „ganz verschiedenen Einflüssen“ und einer „Mischung“ spricht, handelt es sich jedoch nicht um statische und geschlossene Grenzen, sondern vielmehr um permeable Grenzen. Trotz dieser Durchlässigkeit zieht sie gleichzeitig geografische Grenzen und eröffnet am Beispiel von Kontinenten (europäisch, asiatisch, afrikanisch) und Nationalstaaten (indisch) dazugehörige (Grenz-)Räume. Damit verortet sie die Schüler*innen nicht nur in einer vermeintlichen Herkunftskultur, sondern weist ihnen im metaphorischen Sinne mit dem „kulturellen Päckchen“, wenn auch implizit, eine kulturelle Zugehörigkeit zu. Dass sie selbst dieser Mischung auch räumlich gegenübersteht und zudem von „oft noch europäisch“ spricht, lässt Rückschlüsse auf ihre eigene kulturelle Verortung zu. Im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass Frau Grenzmer in der Reflexionssituation versucht, sich von ihrer eigenen, sozialisationsbedingten Verortung innerhalb einer europäischen Kultur, die ihre Grenzvorstellungen („Grenzen im Geist“) mitunter prägen, abzugrenzen. Dass diese mentalen Grenzen, insbesondere weil sie implizit sind, nachhaltig verankert und entsprechend wirkmächtig sind, wird in dieser Passage des Interviews deutlich:

Die meisten sind schon so lange da, dass sie das eigentlich adaptiert haben. Man hat natürlich, wir haben viele mit türkischem Hintergrund, aber dann muss man ja sagen, dass die Türkei ja eigentlich schon europäisch ist und deswegen da eigentlich ganz wenig Unterschiede sind manchmal. (Frau Grenzmer, Pos. 9)

Besonders interessant ist diese Stelle zudem, weil die Lehrkraft in der Interviewsituation ihre eigenen mentalen Grenzen reflektiert. Und auch wenn die hier explizierte, geografische Grenze Hinweise auf eine Durchlässigkeit zulässt („dann muss man ja sagen, dass die Türkei ja eigentlich schon europäisch ist“), schwingt mit der doppelten Verwendung von „eigentlich“ eine Relativierung mit, die auf eine gleichzeitige Andersartigkeit referenziert. Und obwohl „da eigentlich ganz wenig Unterschiede sind“, spiegelt sich die Wirkmächtigkeit der mentalen Grenzen letztlich darin wider, dass von einer geografischen Grenzziehung ausgehend auch die Schüler*innen mit türkischem Hintergrund als ‚Andere‘ markiert werden. Als würden, um an Castro Varela anzuschließen, die Migrationserfahrungen für immer in den Körpern eingeschrieben bleiben, egal, in welcher Generation die Menschen schon hier leben (Castro Varela, 2016, S. 43).

In der Kategorie des „kulturellen Päckchens“ vereinen sich jedoch nicht nur Aspekte der kulturellen Herkunft, sondern auch des sozialen Milieus. Auch Frau Kult-Geoff nutzt die ‚Päckchen-Metapher‘, um den Zusammenhang von Herkunftskultur und sozialem Milieu zu skizzieren:

[...] weil die natürlich auch ein unglaublich schweres Elternhaus haben und alles. und manchmal kommen die schon in die Schule, und haben halt so eine Last und so viel Pakete hier zu tragen. (Frau Kult-Geoff, Pos. 34)

Dass das Paket hier nicht als Mehrwert, sondern als Last gesehen wird, verdeutlicht, dass Grenzziehungen entlang unterschiedlicher Differenzkategorien soziale Ungleichheit erzeugen oder verstärken können. Besonders gefährlich werden solche Grenzen dann, wenn soziale Ordnungen in einem Prozess von Macht- und Dominanzverhältnissen produktiv hergestellt werden. Das kann beispielsweise passieren, wenn ein vermeintliches ‚kulturelles Päckchen‘ in der unterrichtlichen Situation ungefragt zugewiesen wird, in dem Glauben, die Schüler*innen in ihrer kulturellen Verortung abzuholen und positiv-bestätigend anzuerkennen. Wie Barth & Honnens postulieren, könnten die Schüler*innen „dieses Bild als zentrales Moment der Selbstbeschreibung annehmen und in ethnische Selbstinszenierungen überführen“ (Barth & Honnens, i. Vorb.). Eine solche Situation wird im Interview mit Herrn Grund-Willge zum Ausdruck gebracht:

Ist halt geil, wenn man die Schüler aus ihrer Kultur abholt. Wenn man dann zum Beispiel jemanden hat aus Afghanistan oder aus Indien oder irgendwo da: in dem Bereich. Und dann fragt man die, sag mal kannst du eigentlich was spielen? Und oft kommen die gar nicht darauf, dass die irgendwie, dass sie ein Instrument spielen. Dabei haben sie das irgendwie von der Pike auf irgendwann mal mitgekriegt in ihrem Kulturraum. Bei der Darbuka zum Beispiel ist das so. Dann gibst du denen was und dann können die auf einmal irgendwas spielen. Und meistens sind das diese typischen ((uftata ufta ufta ufta)) so ein typischer orientalischer Rhythmus. Und das gehört für die so richtig normal dazu. Und damit kann man super arbeiten. (Herr Grund-Willge, Pos. 6)

Auch wenn Herr Grund-Willge in dieser Passage gut gemeinte Absichten verfolgt, indem er die Schüler*innen nämlich in ihren musikalischen Fähigkeiten positiv bestärken und anerkennen möchte, spiegelt sich in dieser Passage die Ambivalenz von Grenzziehungen wider: Weil die musikalischen Fähigkeiten auf vermeintliche herkunftskulturelle und stereotypisierende Zusammenhänge zurückgeführt werden, nämlich die Annahme, „einen typisch orientalischen Rhythmus musizieren zu können, weil dieser von der Pike auf mitgekriegt wurde in ihrem Kulturraum und für die so richtig normal dazugehört“, wird der*dem Schüler*in hier eine vermeintliche kulturelle Zugehörigkeit zugewiesen. Die machtherstellende Funktion dieser Grenzziehung zeigt sich darin, dass das kulturelle Päckchen auf diese Weise ungefragt befüllt und adressiert wird. Eine Stornierung lässt sich womöglich nur schwer vornehmen.

7. Fazit II und Ausblick

Ziel des Beitrags war es, Zusammenhänge zwischen den theoretischen Überlegungen zu Grenzen, dem Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik und ausgewählten Passagen des empirischen Materials aufzuzeigen. Dabei konnten zum einen die musikpädagogischen Überlegungen um postkoloniale Perspektiven erweitert werden. Zum anderen wurde deutlich, dass sich die historisch bedingten, mentalen Grenzziehungen auch im Nachdenken der befragten Lehrkräfte über

Interkulturalität im Musikunterricht widerspiegeln. Anhand des ausgewählten Datenmaterials wurde am Beispiel der Kategorie des ‚kulturellen Päckchens‘ exemplarisch aufgezeigt, inwiefern Grenzen auch im Nachdenken der befragten Lehrkräfte verankert sind. Die Beispiele verdeutlichen zudem, dass die Lehrkräfte in der unterrichtlichen Situation versuchen, die Schüler*innen in ihrer herkunftskulturellen Identität anzuerkennen, gleichzeitig aber Gefahr laufen, unbewusst ethnische Zuschreibungen vorzunehmen und soziale Grenzziehungen zu verstärken. Wenn ein ‚kulturelles Päckchen‘ ungefragt gefüllt und adressiert wird, können unerwünschte, aber machtvoll gezogene Grenzen, die Schüler*innen mit Migrationsgeschichte als ‚Andere‘ markieren und auf diese Weise exkludieren. Und weil sich im ‚kulturellen Päckchen‘ unterschiedliche Differenzkategorien vereinen, laufen solche aus Grenzziehungen resultierenden Exklusionsmechanismen (hier in Bezug auf kulturelle Herkunft und soziales Milieu) zugleich Gefahr, soziale Trennungen zu verstärken und damit Chancengleichheit aktiv zu verhindern. Insbesondere die mentalen Grenzen haben sich selbst in der Reflexionssituation des Interviews als besonders stabil erwiesen. Die Wirksamkeit dieser Grenzen kann in zweierlei Hinsicht problematisch sein: zum einen für den unterrichtlichen Umgang mit herkunftskulturellen Identitäten und zum anderen, um an Lautzas anzuknüpfen, auch für die Entwicklung neuer Verhältnisse und Sichtweisen (Lautzas, 2010b, S. 45).

In diesem Zusammenhang spielen insbesondere hegemoniale institutionelle Strukturen eine zentrale Rolle, die unmittelbar mit den mentalen Grenzziehungen in Verbindung stehen. Hier konnten in der Analyse meines Datenmaterials unterschiedliche Einflussfaktoren (‚Grenzen der Möglichkeit‘) ermittelt werden, die mit den Grenzziehungen der befragten Lehrkräfte in Beziehung stehen. Darunter fallen beispielsweise systemisch-institutionelle (z.B. Lehrpläne oder Unterrichtsmaterialien), persönlich-biografische (z.B. Sozialisation, musikalische Erfahrungen oder Reiseerfahrungen) oder emotionale Aspekte (z.B. Ängste, Unsicherheiten, Reaktionen der Schüler*innen), die wiederum mit ambivalenten Folgen einhergehen: Denn auf der einen Seite sind diese Faktoren als Schutz- und Orientierungsmaßnahmen zu interpretieren, von denen die Lehrkräfte letztlich auch profitieren und die sie brauchen. Andererseits können diese Faktoren auch als Machtinstrumente fungieren, weil sie Grenzziehungen verstärken und damit bestehende hegemonialen Strukturen stabilisieren. Selbst in der Situation des Interviews, in der Grenzen macht- und repräsentationskritisch reflektiert werden, scheint es eine besondere Herausforderung an die Lehrkräfte zu stellen, anders zu denken, als die Hegemonie es vorgibt.

Weitet man nun den Blick über die Ebene der Aussagen hinaus, so muss auch die Interviewforschung selbst als potenziell hegemoniale Reflexionssituation betrachtet werden. Im Anschluss an das Tagungsthema stellt sich also die Frage, inwiefern Forschende in der Interviewsituation eine Machtposition einnehmen, indem sie die Befragten durch ihre Rolle implizit in ihren Denk- und Handlungsweisen steuern, diese Steuerung aber nicht immer explizit selbstkritisch reflektieren. Weil die Reflexionen der Lehrkräfte in vielen Aussagen nämlich konträr zu den Beschreibungen über ihr unterrichtliches Handeln stehen, stellt sich die Frage, ob diese Diskrepanz nicht erst durch eine hegemonial empfundene Situation zwischen der Position der Forscher*innen und den Befragten hergestellt wird. Reproduziert Forschung, die selbst wiederum beispielsweise in Bezug auf Aspekte der Finanzierung oder Themensteuerung bestimmten Hegemonien unterliegt, hier nicht dann eine kosmopolitische Elite, die es selbstkritisch zu hinterfragen gilt? Hegemoniale Strukturen können demnach auf verschiedenen Ebenen enttarnt und wirkmächtig werden. Für die Lehrkräfte

scheinen diese jedoch relevant zu sein, so lässt sich mit Castro Varela zusammenfassen, weil auch sie letztlich von Grenzen profitieren.

Literatur

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Barth, D. (2000). Zum Kulturbegriff in der interkulturellen Musikpädagogik. In N. Knolle (Hg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 27-50). Essen: Die Blaue Eule.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Barth, D. (2012). Was verbirgt sich im Trojanischen Pferd. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur interkulturellen Musikpädagogik. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 73-92). Augsburg: Wißner.
- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los“. *Diskussion Musikpädagogik* 57, S. 50-58.
- Barth, D. (2018): Musikunterricht. In I. Gogolin et al. (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 545-548). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Barth, D. & Honnens, J. (i. Vorb.). Interkulturelle Musikpädagogik und Inklusion. Verhältnisbestimmungen. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hg.), *Musik(-Unterricht) und Inklusion*. Innsbruck: Helbling.
- Biskamp, F. (2016). *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuerer kritischer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Bubinger, A. (2020). Perspektiven von Musiklehrer*innen auf einen interkulturellen Musikunterricht. Eine Grounded-Theory-Studie. Ein Beitrag zum Themenschwerpunkt: Die Musik der Welt und ihre musikpädagogischen Kontexte. In D. Helms (Hg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung*. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück (S. 263-268). Osnabrück: Epos Music.
- Buchborn, T. (2020). Interkulturalität, Migration und Musikunterricht Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer*innenbildung und Forschung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle, & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 9-35). Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Butler, J. (2012). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (2. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buxinski, D., Cremer, H., Gorsek, M. C., Schinke, L., & Schwitalla, K. (2020). Racial Profiling: Die Thematisierung der grund- und menschenrechtswidrigen Praxis im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In K. Fereidooni & N. Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. (S. 49-75). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Castro Varela, M. do M. (2007). *Unzeitgemäße Utopien: Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung*. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. do M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & U. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzbeziehungen* (S. 43-59). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Castro Varela, M. do M. (2018). Grenzen dekonstruieren - Mobilität imaginieren. In M. Bleuler & A. Moser (Hg.), *ent/grenzen. Künstlerische und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Grenzräume, Migration und Ungleichheit* (S. 23-33). Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. do M., & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3. Auflage). Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. do M., & Mecheril, P. (2010). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In A. Schäfer & C. Thompson (Hg.), *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Charim, I. (2018). Was bedeutet » Grenze « heute? In M. Bleuler & A. Moser (Hg.), *ent/grenzen. Künstlerische und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Grenzräume, Migration und Ungleichheit* (S. 17-22). Bielefeld: transcript.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dannhorn, S. (1996). Interkulturelle Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen. Eine Lehrerbefragung. In R.

- Böhle (Hg.), *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin*. Frankfurt: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Geier, T., & Mecheril, P. (2021). Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1(1), S. 171-196.
- Gerst, D., Klessmann, M. & Krämer, H. (2021). *Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium*. Baden-Baden: Nomos.
- Grossen, M., & Lanfranchi, A. (2017). Editorial. Wo endet die Schule? Transformation und Verschiebung der Bildungsgrenzen. Die Grenze als Metapher: Ausgangspunkt für die Neuvermessung der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39(3), S. 427-436.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung: eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabisch-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik* 80, S. 4-12.
- Kaiser, H. J. (2008). Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 45-53. <https://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf>.
- Lässig, S. (2013). Räume und Grenzen. Aussenperspektiven und Innenansichten durch die Linse des Schulbuchs. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, S. 6-12.
- Lautzas, P. (2010a). Grenzen im Zeitalter der Globalisierung. In P. Lautzas (Hg.), *Grenzenlos? Grenzen als internationales Problem*. (S. 8-12). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lautzas, P. (2010b). Über Grenzen. *geschichte für heute* 3, S. 42-47.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, Í., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Berlin: Lit.
- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 111-138). Augsburg: Wißner.
- Rommelspacher, B. (2003). Grenzen ziehen. Fremdheit und soziale Distanz. In T. Geisen & A. Karcher (Hg.), *Grenzen: Sozial – Politisch – Kulturell. Ambivalenzen in den Prozessen der Entstehung und Veränderung von Grenzen*. (S. 47-62). Frankfurt: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schmidt, A. M. (2015). *Die imaginäre Grenze: eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Köln: Dohr.
- Schroer, M. (2021). Die Grenzen der Gesellschaften. In D. Gerst, M. Klessmann, & H. Krämer (Hg.), *Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 50-67). Baden-Baden: Nomos.
- Spivak, G. C. (1987). *In other worlds: essays in cultural politics*. New York: Methuen.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Tralle, E.-M. (2020). „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um? In T. Buchborn, E.-M. Tralle, & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 201-217). Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Völker, J. (2020). „... als ob ein Deutscher sowas hört“ Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173-187). Hildesheim: Georg Olms Verlag.