

Eva-Maria Tralle

Schulische Musiklehrkräfte im Interkulturalitätsdispositiv

Interculturality as a Dispositive – A Dispositivist Perspective of Music Teachers' Biographical Self-Presentations

This article explores the analytical potential of Foucault's concept of dispositive, which has not yet received specific attention in music education. It focuses on the results of an empirical study on music teachers' understandings of interculturality and its biographical genesis. Based on empirical observations, I show to what extent the self-presentations of the music teachers can be understood as effects of interculturality as a dispositive. According to Foucault, such a dispositive always responds to a social emergency. Interculturality as a dispositive refers thus to a socio-historical situation in which affiliations have become uncertain and identities fluid. Furthermore the reconstructions point as well to the strategic function of the dispositive: making unquestioned assumptions about the homogeneity of society plausible and maintaining power imbalances.

1. Einleitung

Im Zentrum dieses Beitrags steht mit dem Dispositivbegriff ein in der Musikpädagogik bislang kaum beachtetes Analysekonzept aus Michel Foucaults ‚Werkzeugkiste‘. Während diskursanalytische Ansätze für die musikpädagogische Forschung bereits als „vielversprechend“ (Rolle, 2018, S. 438) wahrgenommen und zunehmend auch verfolgt werden (vgl. u. a. Bugiel, 2015; Huber, 2016; Günster, 2023), ist der sich in den Sozialwissenschaften abzeichnende „dispositive turn“ (Bührmann & Schneider, 2013, S. 23) in der Musikpädagogik bislang noch nicht zu beobachten. Entlang von empirischen Ergebnissen meiner Dissertation zu Handlungsorientierungen von schulischen Musiklehrkräften in Bezug auf Interkulturalität (Tralle, i. V.) begründe ich in diesem Beitrag die Herrschaft eines Dispositivs der Interkulturalität und zeige daran auf, wie das Dispositiv bzw. ein dispositivanalytischer Ansatz eine für die Musikpädagogik durchaus ertragreiche Forschungsperspektive darstellen kann.

Damit verortet sich der Beitrag im musikpädagogischen Diskurs zum Themenfeld Interkulturalität. Dieser zeichnete sich in den vergangenen Jahren durch eine verstärkte Hinwendung zu empirischen Fragestellungen aus (vgl. u. a. Bubinger, 2021; Buchborn, 2020; Honnens, 2017; Sakai, 2014; Schmidt, 2015; Tralle, 2020; Völker, 2020) und reagierte damit auf ein Desiderat einer „über weite Strecken fehlenden empirischen Gründung“ (vgl. Knigge, 2012, S. 53). Demgegenüber ist der Beobachtung, dass parallel auch ein entsprechender theoretischer Diskurs „relativ überschaubar“ (Knigge, 2012, S. 53) bleibt, auch zehn Jahre später noch zuzustimmen. Der vorliegende Text knüpft hier an, indem er in einer machttheoretischen Ausrichtung mithilfe des Dispositivs das Ziel verfolgt, einen Beitrag zu der geforderten Etablierung und Ausweitung eines Diskurses zu den theoretischen Grundlängen der Interkulturellen Musikpädagogik (vgl. Knigge, 2012, S. 53) zu leisten.

Dafür werde ich zunächst Forschungsbeispiele aus benachbarten Disziplinen anführen, die im Zeichen des „dispositive turn“ (Bührmann & Schneider, 2013, S. 23) stehen und anschlussfähig für meine empirischen Beobachtungen eines Interkulturalitätsdispositivs sind (2). Daraufhin entwickle ich ausgehend von einer vielzitierten Begriffsdefinition Foucaults eine analytische Stoßrichtung des Dispositivkonzepts, welche meinen empirischen Analysen zugrunde liegt (3). Ausgehend davon gebe ich einen Einblick in meine empirischen Beobachtungen (4), vor deren Hintergrund ich abschließend das Interkulturalitätsdispositiv begründe und musikpädagogische Implikationen skizziere (5).

2. Forschungsanschlüsse

Ausgehend von Foucaults Prägung des Dispositivbegriffs am Übergang von seiner archäologischen hin zu seiner genealogischen Schaffensperiode (vgl. Hertel, 2021, S. 25), ist der Begriff in den 1970er-Jahren zunächst vor allem in den Medienwissenschaften rezipiert worden (vgl. Othmer, 2015, S. 13). In Jean-Louis Baudry's (1975/1994) Überlegungen zum Kino als einem Dispositiv finden sich zwar keine expliziten Verweise zu Foucault, seine Ausführungen zur technisch-räumlichen Anordnung von Filmvorführungen und deren spezifischen Auswirkungen auf das Subjekt-Sein geben aber durchaus eine Nähe zu Foucaults machtanalytischem Denken zu erkennen (vgl. Gnosa, 2016, S. 196). Im Zuge der Rezeption der Gouvernementalitätsstudien hat das Dispositivkonzept schließlich auch in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften an Bedeutung gewonnen (vgl. Schneider, 2015, S. 22). So legt Ludwig Pongratz (1990) etwa dar, wie die Institution Schule als ein Dispositiv der Macht zu verstehen ist. Und Norbert Ricken (2008) hat mit der Formulierung eines Bildungsdispositivs auf das dispositivtheoretische Potenzial für die Bildungswissenschaften aufmerksam gemacht. Er identifiziert „Bildung als eine spezifische Subjektivationsform und -praxis [...], die Ideen und Diskurse wie auch Praktiken, Verordnungen

und Institutionalisierungsprozesse umgreift und aufeinander bezieht“ (Ricken, 2008, S. 17) und damit Mechanismen gouvernementaler Selbstregulierung entspricht.

Ursprünglich von Foucault untersucht in seiner Funktion als Herrschaftsinstrument, ist es nicht verwunderlich, dass das Dispositivkonzept insbesondere in differenztheoretischen Forschungsfeldern rezipiert worden ist. So zeigt Bührmann (1998) beispielsweise, wie im Geschlechterdispositiv die diskursive Konstruktion von Geschlecht unter bestimmten gegebenen gesellschaftshistorischen Bedingungen als Strategie zur reglementierenden Praxis von Geschlechternormen stattfindet, abgewehrt oder gehindert wird (vgl. Bührmann, 1998, S. 78). Thomas Höhne (2001) arbeitet heraus, dass Diskurse um und über Kultur vor allem durch die Pole des Eigenen und des Fremden geprägt sind (vgl. Höhne, 2001, S. 199) und erkennt darin eine zentrale Bedingung für den Fortbestand eines Kulturdispositivs:

„Kultur als Differenzierungskategorie konstruiert auf diesem Weg die ‚Fremden‘ in Wirklichkeit, die zu ‚Ent-Fremden‘ Interkulturelle Didaktik vorgibt; ein Paradox, das sich bis heute gehalten hat und Ausdruck eines Kulturdispositivs ist, in dem Rollen und Definitionsmacht eindeutig verteilt sind.“ (Höhne, 2001, S. 208)

Im vierten Teil meines Beitrags wird deutlich werden, dass sich diese von Höhne benannte paradoxe Struktur auch in meinen empirischen Rekonstruktionen wiederfindet. Mit Dominic Buschs (2013) Begründung von Interkultureller Kommunikation als einem Dispositiv liegt eine weitere zentrale Referenz für meine These eines Interkulturalitätsdispositivs vor. Seine Analysen der bisherigen Forschungsansätze Interkultureller Kommunikation, „als einer Suche nach Wegen konstruktiven globalen Zusammenlebens“, machen deutlich, dass diese „in ihrer Effektivität auf diese Zielstellungen hin nur einen geringen Beitrag leisten können, bzw. dass eine effektive Zielverfolgung oft sogar systematisch unterbunden wird“ (Busch, 2013, S. 422). In dispositivtheoretischer Lesart liegt der (Re-)Produktion von solchen Widersprüchen immer eine strategische Funktion zugrunde, die auf einen gesellschaftlichen Notstand reagiert (vgl. Bührmann & Schneider, 2007, S. 21). Paul Mecheril und Bernhard Rigelsky (2007) erkennen im Ausländerdispositiv beispielsweise eine Antwort auf einen „strategischen Regelungsbedarf“ (Mecheril & Rigelsky, 2007, S. 66) angesichts einer Krise, in der die Vorstellung eines nationalen ‚Wir‘ legitimationsbedürftig geworden ist:

„[...] sei dies nun eine durch die mediale Inszenierung der sogenannten Globalisierung nahegelegte Krise oder eine die aus der öffentlichen Thematisierung dessen erfolgt, dass als fremd geltende Menschen und ihre Lebensweisen sich dauerhaft in dem Raum niederlassen, der als eigener beansprucht und phantasiert wird.“ (Mecheril & Rigelsky, 2007, S. 66)

Die Parallelität eines bipolaren Fremd-Eigen-Paradigmas in den Dispositiven von Kultur und Ausländer¹ und deren ähnliche Funktionsweise machen deutlich, dass es sich bei Dispositiven nicht um abgeschlossene Einheiten handelt, sondern vielmehr um dynamische Gebilde, deren Inhalte und Diskurse in mehreren Dispositiven relevant sein können. Gerade das Changieren und der Transfer von Problemgegenständen bzw. Themen zwischen den Disziplinen bestätigt den strategischen Charakter eines zu untersuchenden Dispositivs. Der Mehrwert einer analytischen Annäherung an den Dispositivcharakter eines bestimmten Begriffs oder Themengebietes besteht also in der „Einschätzung der Relevanz und des Stellenwertes eines ausgewählten Themas für die Gestaltung gesellschaftlicher Machtstrukturen“ (Busch, 2013, S. 191). Um der Konjunktur von (musik-)pädagogischen Schlagwörtern wie Interkulturalität, Teilhabe, Inklusion usw. in ihrer Verstrickung mit Macht analytisch nachzugehen, bietet sich die Dispositivanalyse demnach geradezu an.

Im aktuellen *Handbuch Musikpädagogik* hat das Dispositiv als analytisches Konzept zwar noch keine Berücksichtigung gefunden, jedoch hat der Dispositivbegriff in musikpädagogischen Publikationen jüngst an Aufmerksamkeit gewonnen: In Samuel Campos' (2019) Arbeit zur musikpädagogischen Relevanz von praktiken- und subjekttheoretischen Ansätzen stellt der Dispositivbegriff einen wichtigen Bezugspunkt bei der Skizzierung eines dezentrierten Subjektverständnisses dar (vgl. Campos, 2019, S. 81–91). Campos arbeitet heraus, wie mithilfe eines dezentrierten Subjektverständnisses neue Perspektiven auf Musikunterricht gewonnen werden können und illustriert den Ertrag beispielhaft an videografierten Unterrichtssequenzen. In einer Fußnote verweist er dabei auch auf das dispositivanalytische Potenzial von musikpädagogischen Diskursen, welches ich mit vorliegendem Beitrag aufgreife (vgl. Campos, 2019, S. 123). Malte Sachsse (2020) bestätigt in seiner Erörterung des musikpädagogischen Diskurses zum Musik-Erfinden die Herrschaft des von Reckwitz formulierten Kreativitätsdispositivs und eröffnet interessante Perspektiven auf dessen fachspezifische Wirkungsweisen. Ergänzend zu diesen – zugegebenermaßen recht knappen – musikpädagogischen Bezugnahmen auf das Dispositivkonzept, gibt auch Jürgen Vogts (1993) Berücksichtigung des Dispositivbegriffs im Zusammenhang mit seinen *Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik* Anlass zur Hoffnung, dass dispositivanalytische Forschungsansätze in der deutschsprachigen Musikpädagogik zukünftig aufgegriffen werden.

1 An anderer Stelle entwirft Mecheril weitgehend parallel zur Argumentation des Ausländerdispositivs Integration als ein Dispositiv (vgl. Mecheril, 2011).

3. Das Dispositiv als Forschungsperspektive

Der Dispositivbegriff ist eng mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen des Diskursbegriffs verbunden. Während es in der Foucault-Forschungslandschaft eine „weitgehende Übereinstimmung“ (Bührmann & Schneider, 2008, S. 23) in Bezug auf den Diskursbegriff gibt, lässt sich eine solche für den Dispositivbegriff hingegen nicht ausmachen. Selbst Foucault offenbart in einem Interview, dass er „was das Dispositiv anbetrifft, vor einem Problem [steht], aus dem [er] noch nicht ganz raus [ist]“ (Foucault, 1978, S. 122). Im Folgenden soll trotz der begrifflichen Unschärfe, dafür jedoch ganz im Sinne der Werkzeugkistenmetapher (vgl. Boutin, 2015), ausgehend von Foucaults Dispositivdefinition, ein analytischer Rahmen entwickelt werden, der die biografieanalytische Anlage meines empirischen Forschungsprojektes (vgl. Tralle, i. V.) mit einer dispositiv-analytischen Forschungsperspektive verbindet.

Foucault versteht das Dispositiv als ein „entschieden heterogenes Ensemble, das [...] Gesagtes ebensowohl Ungesagtes umfaßt“ (Foucault, 1978, S. 119). Es beschreibt also einen übersituativen strukturellen Rahmen, in dem sich Diskurse und Praktiken über den Diskurs hinaus institutionalisiert haben. Das heißt, das Dispositiv umfasst neben Diskursen, Wissen und Handeln auch wissenschaftliche Aussagen, Lehrmeinungen, Gesetze, Institutionen u. v. m. und beschreibt „das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (Foucault, 1978, S. 120). Mit dem Ziel, „gerade die Natur der Verbindung deutlich [zu] machen“ (Foucault, 1978, S. 120), ist die Anordnung der Elemente eines Dispositivs als dynamisch zu verstehen: „Kurz gesagt gibt es zwischen diesen Elementen, ob diskursiv oder nicht, ein Spiel von Positionswechseln und Funktionsveränderungen“ (Foucault, 1978, S. 120). Schließlich haben Dispositive ähnlich wie Diskurse, eine ordnende Funktion. Das heißt die aus dem Dispositiv hervorgehenden Anordnungen sind nicht zufällig, sondern insofern strategisch, als sie immer auf eine bestimmte gesellschaftshistorische Bedarfslage reagieren. Es handelt sich um „eine Art [...] Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten“ (Foucault, 1978, S. 120).

In diesem Zusammenhang ist auch die produktive Funktionsweise von Dispositiven zu betonen. Sie bezieht sich nicht allein auf die Hervorbringung von „materialen Vergegenständlichungen, Objektivationen diskursiver Prozesse (als festgefügte und objektivierte Regelwerke, Rituale, Artefakte, Gebäude, usw.)“ (Bührmann & Schneider, 2007, S. 22), sondern vor allem auf die Hervorbringung von Subjekten (vgl. Bührmann & Schneider, 2007, S. 22). Giorgio Agamben (2008) hebt in seiner Annäherung an den Dispositivbegriff diesen Aspekt hervor, wenn er als Dispositiv all das bezeichnet, „was irgendwie dazu imstande ist, die Gesten, das Betragen, die Meinungen und die Reden der Lebewesen zu ergreifen, zu lenken, zu bestimmen, zu hemmen, zu formen, zu kontrollieren und zu sichern“ (Agamben, 2008, S. 26), um schließlich das Dispositiv als eine

„Maschine“ zu bezeichnen, „die Subjektivierungen produziert“ (Agamben, 2008, S. 35).

Mit Blick auf diese subjektivierenden Effekte birgt das Dispositiv analytisches Potenzial an der Schnittstelle von Diskurs- und Biografieforschung, dem ich mich in meiner empirischen Forschung zu biographischen Erfahrungen von schulischen Musiklehrkräften mit Interkulturalität gewidmet habe. Insbesondere hat mich dabei interessiert, welche normierenden Wissensordnungen in den Lebenserzählungen rekonstruierbar sind und wie die Musiklehrkräfte dieses Wissen in den Selbstpräsentationen im Sinne von Subjektivierungsweisen auf sich selbst anwenden. Zur Bearbeitung einer solchen Fragestellung habe ich mich an dem von Bührmann und Schneider (2008) entwickelten Ansatz der Dispositivanalyse orientiert. Mit ihrem Vorschlag zur forschungspraktischen Handhabung des Dispositivbegriffs haben sie einen methodologischen Pfad geebnet, um die Diskursforschung mit der Biografieforschung in einen „fruchtbaren Dialog“ zu bringen (vgl. Bührmann & Schneider, 2007, S. 42). Im Vordergrund steht dabei die empirische Untersuchung von „Wechselwirkungen zwischen vorherrschenden Wissensordnungen, diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken (im Alltag), ihre symbolischen wie materialen Objektivationen sowie die damit verbundenen Subjektivationen /Subjektivierungen“ (Bührmann & Schneider, 2008, S. 111) und deren (macht- und herrschaftstheoretischen) Deutungen. Ähnlich wie bei der Diskursanalyse handelt es sich bei der Dispositivanalyse nicht um eine Methode, sondern um eine Forschungsperspektive, der bestimmte erkenntnistheoretische Prämissen und Interessen zugrunde liegen. So lese ich etwa die biographischen Einzelinterviews weniger als Repräsentationen eines gelebten Lebens, sondern in erster Linie als „Präsentationen von in der Interviewsituation interaktiv hergestellten Selbstdeutungen und -wahrnehmungen“ (Bührmann & Schneider, 2007, S. 42). Im Zentrum steht für mich die Frage danach, ob und inwiefern diese Selbstdeutungen als machtvolle Effekte diskursiv vermittelter Wissensordnungen verstanden werden und auch auf diese zurückwirken können.

Im Folgenden vollziehe ich eine solche Analyseperspektive an ausgewählten Textstellen am empirischen Material nach. Bei den zugrundeliegenden Daten handelt es sich um Auszüge aus biographisch-narrativen Interviews mit Musiklehrkräften zu deren biographischen Erfahrungen mit Interkulturalität, die ich im Rahmen meines Promotionsprojektes im Frühjahr 2018 in Berlin erhoben habe. Der methodische Zugriff auf das Datenmaterial erfolgt mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017) und ist insofern ertragreich für eine dispositivanalytische Forschungsperspektive, als dass hier „eine Differenzierung zwischen übersubjektiven Wissensordnungen und die Alltagspraxis orientierenden kollektiven Wissensstrukturen“ (Geimer, 2017, S. 3) grundlagentheoretisch verankert ist.

4. Empirische Beobachtungen

Mit der Erzählaufforderung ‚die eigene Lebensgeschichte mit all den Erfahrungen, Erlebnissen und Ereignissen zu erzählen, die die Befragten persönlich mit Interkulturalität in Verbindung bringen‘, zielte das Forschungsinteresse auf die diskursive Herstellung von Interkulturalität in der Interviewsituation. Als ein zentrales Ergebnis ist dabei beobachtet worden, dass die befragten Musiklehrkräfte in ihren selbstläufigen Erzählungen insbesondere auf Handlungs- und Erfahrungskontexte Bezug nehmen, in denen ethno-nationale Zugehörigkeit als zentrales Differenzkriterium (re-)produziert wird. Welche diskursiven Anforderungsprofile sich dabei rekonstruieren lassen und wie die Befragten sich zu diesen positionieren, wird im Folgenden exemplarisch entlang der rekonstruierten thematisch unterscheidbaren Erfahrungs- und Handlungskontexte Ausland und Migration veranschaulicht.

4.1 Ausland

Ausgehend von dem o. g. Erzählimpuls zur Generierung möglichst selbstläufiger Erzählungen, beginnt Cm (*1983) seine Erzählung wie folgt:

„also (2) ich hab da auch im Vorfeld nach- drüber nachgedacht und = ich f:ind = das gar nicht so einfach da chronologisch vor- vorzugehen; //mhm// weil ich keine Ahnung habe wo das quasi irgendwie das begonnen hat ich weiß nur dass ich sehr viel ähm (.) mittlerweile mit (.) (un)ter- interkulturellen Kontexten zu tun habe aber ich habe k:keine Ahnung woher das kommt //mhm// also wo das wohl begonnen haben mag, ähm also das wichtigste ist dass ich n Jahr in Ghana gelebt habe direkt nach der Schule.“ (Cm, Z. 61–72)

Der Einstieg in eine solche Erzählung fällt Cm offensichtlich schwer. Aber nicht weil er nichts zu sagen hätte, sondern im Gegenteil aufgrund einer Erfahrungsfülle, die einen Einstieg in eine solche biographische Erzählung erschwert. Damit übererfüllt er hier gewissermaßen die implizite Voraussetzung des Gesprächsimpulses, über biographische Erfahrungen im Zusammenhang mit Interkulturalität zu verfügen und davon zu erzählen. In dem Erfahrungsreichtum markiert er schließlich den Aufenthalt in Ghana als einen zentralen Anker. Auch im weiteren Verlauf seiner lebensgeschichtlichen Erzählung nimmt er immer wieder und umfänglich Bezug auf Auslandsaufenthalte und -reisen. Im Sinne einer Fokussierungsmetapher zu Beginn der selbstläufigen Erzählung verweist der Ghana-Aufenthalt also darauf, dass aus Cms Perspektive Erfahrungen im Ausland eine relevante Größe im Kontext der Interviewsituation sind.

Die Selbstpräsentation von Hm (*1980) ist durchzogen von einer Orientierung an der Erfahrung des Eingeschränkt-Seins. So ist auch die erste explizite

Bezugnahme auf Interkulturalität durch die Beschreibung eines Negativhorizontes geprägt:

„ähm ja Interkulturalität und und DDR, (2) das ist ja, (.) wir durften nicht reisen; ja das hab ich dann immer mitgekriegt und wir durften nicht reisen, als kleines Kind und wir durften nicht ins westliche Ausland reisen weil Polen und Tschechei das war ja in Ordnung //mhm// als Ostblockstaat ne was man so als kleines Kind mitkriegt.“ (Hm, Z. 32–37)

Implizit offenbart Hm hier mit dem Verweis auf die politisch bedingte Einschränkung von Reisemöglichkeiten zu Zeiten der DDR ein Wissen darüber, dass das Wahrnehmen von Reisemöglichkeiten (und zwar ins westliche Ausland) zu einer Lebensgeschichte im Kontext von Interkulturalität dazugehört. Im weiteren Verlauf des Interviews präsentiert er dann die biographische Einlösung dieser als Anforderung wahrgenommenen normativen Wissensordnung:

„und dann war ich ab 1990 bis 2005 in Irland in (.) in Kanada, in in Frankreich in Polen mehrmals //mhm// das waren (.) meine (.) so Erlebnisse dann war (ja) in den großen Ferien dann eigentlich in der Regel.“ (Hm, Z. 113–116)

Durch die Aufzählung seiner diversen Reisedestinationen nach der Wende bestätigt und reproduziert er ein Wissen, demzufolge Auslandsreisen im Kontext des Gesprächsthemas eine Rolle spielen. Interessant ist die Beobachtung, dass Polen hier in dieser letzten Passage als Auslands- bzw. Reisedestination anerkannt zu sein scheint und auf einem Positivhorizont verortet wird, während es zu Zeiten des Ostblocks als Negativhorizont gegenüber Reisen ins westliche Ausland diente. Ergänzend zu den bisherigen Interpretationen lese ich eine solche Verschiebung als einen Hinweis darauf, dass insbesondere nationalstaatliche Grenzüberschreitungen für die Befragten in der Interviewsituation einen normativen Aufforderungscharakter haben. Exemplarisch ist deutlich geworden, dass die Befragten dieser Aufforderung durchaus nachkommen, indem sie daran orientiert sind, sich mit einer Fülle an Auslandserfahrungen zu präsentieren.

Dass eine solche Anforderung in der Interviewsituation disponierenden Charakter hat und damit machtvoll auf die Befragten einwirkt, zeigt sich auch daran, dass nicht nur diejenigen, die sich als Expert*innen in puncto Auslandserfahrungen begreifen, sich selbst in Bezug zu einer solchen Norm deuten, sondern dass auch diejenigen, die aus ihrer Selbstsicht keine oder wenig diesbezügliche Erfahrungen haben, sich dieser Norm in der Selbstpräsentation unterwerfen:

Beispielhaft möchte ich das an einer Passage aus dem Interview mit Lf (*1989) illustrieren. Sie nimmt darin Bezug auf die Erfahrung eines Trommelworkshops im Rahmen ihres kürzlich absolvierten Lehramtsstudiums, und be-

schreibt diese als nicht nachhaltig für ihre jetzige Tätigkeit als Musiklehrerin und setzt dann fort:

„also eigentlich müsste man da eben richtig eintauchen und die Zeit hab ich mir auch nie so genommen, also äh wahrscheinlich war da auch das Interesse einfach nicht ausgeprägt genug so war immer sehr fokussiert auf so ne relativ (.) gradlinige hä auf so nem geradlinigen Weg Abi machen, dann studieren und dann anfangen zu arbeiten, also da gabs gar nicht war auch nicht im Ausland //mhm// zum Beispiel also solche (.) Umwege habe ich mir irgendwie auch nicht erlaubt, //mhm// ähm (.) genau also von daher ist es relativ überschaubar was so: (in) Richtung Interkulturalität geht.“ (Lf, Z. 168–174)

Die Gründe dafür, dass sie die angebotenen Inhalte des Workshops nicht weiter verfolgt hat, sucht sie ausschließlich bei sich selbst: Zum einen identifiziert sie eine zeitliche Depriorisierung und sie vermutet auch ihr mangelndes Interesse. Es deutet sich darin eine latente defizitorientierte Selbstpräsentation an, die für den Fall Lf insgesamt charakteristisch ist (vgl. Tralle, i. V.). So präsentiert sie ihre eigene Zielstrebigkeit als Gegenhorizonte zu Werten, die hier zwar nicht explizit werden, aber auf die mit der Metapher des „Umwegs“ implizit dennoch verwiesen wird. Die Bezugnahme auf Auslandsaufenthalte geschieht hier schließlich unter negativen Vorzeichen und fügt sich so in die defizitäre Selbstpräsentation ein, die im weiteren Verlauf in folgendes Resümée mündet:

„Das ist bis jetzt auch so ein Thema mit dem hab ich mich nicht wirklich bewusst vorher befasst so; und deshalb war ich jetzt auch gespannt @.@ auf unser Treffen heute weil ich so dachte naja ähm ist ja auch gut darüber mal nachzudenken so unter dem Fokus ja.“ (Lf, Z. 256–260).

Dass Lf trotz oder gerade wegen ihrer defizitären Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit Interkulturalität sich zu dem Interview bereiterklärt hat, legt nahe, dass sie das Themenfeld als eine beruflich relevante Größe durchaus anzuerkennen scheint. Am Beispiel dieser Passagen aus dem Interview mit Lf zeigt sich, dass sich auch in solchen defizitären Selbstdeutungen Hinweise auf die Wirkmacht diskursiver Anforderungsprofile finden lassen.

Als ein Zwischenfazit ist festzuhalten, dass Auslandserfahrungen eine der zentralen Bezugsgrößen darstellen, auf die sich die Befragten in ihren Selbstpräsentationen entweder erfahrungsgesättigt oder distanziert berufen. Gemeinsam ist diesen beiden Modi der Bezugnahme eine grundsätzliche Anerkennung von Ausland als ein relevanter Faktor im Themenfeld Interkulturalität.

4.2 Migration

Neben Ausland lässt sich ein weiteres thematisches Feld identifizieren, welches die Selbstpräsentationen dominiert. An den folgenden Transkriptausschnitten

möchte ich spezifische Beobachtungen dazu illustrieren, wie die Befragten auf das Themenfeld Bezug nehmen. Cm (*1983) berichtet in einer Passage über seine eigene Schulzeit Folgendes:

„ich hatte auch durchaus in meiner Klasse dann auch andere Kulturen aber das ist mir eigentlich gar nicht so richtig aufgefallen also warum ich jetzt auch (.) wenn man sich trifft als Ehemaliger dann irgendwie auf einmal rausfindet ahja stimmt die hat irgendw- Wurzeln in (.) keine Ahnung in Kroatien oder so aber das war jetzt irgendwie nicht so richtig groß spürbar.“ (Cm, Z. 61–72)

Zum einen ist hier eine implizite Gleichsetzung von Kultur mit nationalstaatlicher Zugehörigkeit zu beobachten. Weiterhin wird der national-kulturellen Zugehörigkeit von Mitschüler*innen implizit eine Relevanz im Kontext der Gesprächssituation zugewiesen, die auf expliziter Ebene allerdings als irrelevant markiert wird („das ist mir eigentlich gar nicht so richtig aufgefallen“). Hier tut sich also ein Widerspruch auf. Das Dispositiv ist als ein Modell bezeichnet worden, „dessen An/Ordnungen auf Widersprüche reagieren, selbst also widersprechen“ (Paech, 1997, S. 408), insofern können umgekehrt auch Widersprüche als Hinweise auf die strategische Wirkmacht von Dispositiven gelesen werden, sodass wir es hier ggf. mit einem empirischen Indiz für die Wirkmacht eines Dispositivs zu tun haben.

Auseinandersetzungen mit der national-kulturellen Zugehörigkeit von Mitschüler*innen in der eigenen Schulzeit, aber auch von Schüler*innen an den Schulen, an denen die Befragten als Musiklehrkräfte tätig sind, ist ein wiederkehrendes Motiv, auf welches alle Befragten von sich aus wiederholt Bezug nehmen. So auch Tm (*1967), der über die Tätigkeit an seiner Schule folgende Anekdote erzählt:

„also Probleme der Migration könnte es geben oder hats einmal gegeben äh durch ähm einen sag ich mal durch durch ja es gibt ich weiß nicht kennen sie den Kanon CAFFEE //mhm// ja genau ne ja und die Textstellen mit dem Muselman und so weiter da gabs mal kurz n Aufschrei aber der Aufschrei ging von deutschen Eltern aus sodass äh (ihr habt) doch da n Kind aus einer türkischen Familie wie könnt ihr sowas singen und die Eltern des türkischen Kindes fanden das aber überhaupt nicht so schlimm und was weiß ich also die das ist alles ich hab eher das Gefühl dass die äh, dass die äh Eltern bei uns n ähm also sehr offen sind für viele Dinge (.) aber dat ist auch gut so klar logisch, sehr tolerant, aber manchmal (gehen) die Dinge auch n bisschen überinterpretiert eher gehts in die Richtung.“ (Tm, Z. 642–655)

Die Formulierung des ‚Aufschreis‘ in Zusammenhang mit der latenten Unterstellung von Überreiztheit macht deutlich, dass Tm die hervorgebrachte Kritik durch die Eltern nicht recht ernst zu nehmen scheint. Damit untergräbt er implizit auch die Relevanz des von ihm selbst auf expliziter Ebene angeführten Themenfeldes „Probleme der Migration“. Besonders interessant ist die implizite Begründungsfigur dahinter: Eben weil es deutsche Eltern sind, die Kritik daran

üben, dass der textlich umstrittene Kanon im Musikunterricht gesungen wird, scheint die Kritik aus Tms Sicht nicht gerechtfertigt. Dahinter steckt eine Logik, derzufolge Kritik nur von Diskriminierung direkt Betroffenen gerechtfertigt ist. Eine solche Logik übersieht zum einen die ungleichen Machtpositionen, von denen aus Kritik geübt werden kann. Zum anderen wird unterschlagen, dass Diskriminierungsbewusstsein durchaus von allen artikuliert werden kann.

Der disponierende Charakter des Themenfeldes Migration bzw. dessen machtvolle diskursive Anwesenheit in der Interviewsituation lässt sich in besonderer Weise an einer Passage aus dem Interview mit Hf (*1956) nachvollziehen. Die Sprecherin steigt hier überraschend plötzlich aus einer bisher weitgehend chronologischen Erzählpassage über ihre erste Stelle als Musiklehrerin an einer Oberschule in Ost-Berlin im Jahr 1977 zugunsten des folgenden Einwurfs aus:

„und ähm ja ich muss doch nochmal einen Schritt zurück gehen; mir fällt noch etwas ein, äh also dort in ORTSNAME waren auch viele Kuba:ner (.) // ah // die dort gearbeitet haben //mhm// genau, ähm und (.) äh es war ja immer auch alles organisiert und vorgegeben man äh und ich weiß wir sind mit unserm äh Chor an der Schule, mh (2) mal in ein Wohnheim dieser Kubaner, gegangen und wir haben dort den Kubanern vorgesungen und die haben uns (.) ja äh ja uns auch Programm (.) vorgestellt es hatte damals der Herr NAME der dann später auch viele CDs (war dort) auch äh so organisiert gehabt. //mhm// Also auch unter diesen (ich) denke schon unter dem Aspekt einfach auch mal n bisschen über den Gartenzaun äh zu gucken; also das war son Erlebnis an das ich mich doch noch sehr erinnere. Kubanische //mhm// (.) äh kubanische Musik. (3) So das fiel mir also noch ein //ja// °es geht jetzt ziemlich @durcheinander@° @2@.“ (Hf, Z. 221–240)

An dem plötzlichen Ausstieg wird deutlich, das Hf weniger in einen biographischen Erinnerungsstrom verstrickt ist, sondern vielmehr an den diskursiv anwesenden Anforderungen der Gesprächssituation orientiert ist und eine aus ihrer Sicht thematisch relevante Erinnerung (der Besuch im Wohnheim von sog. Vertragsarbeiter*innen aus Kuba) aus einer früheren biographischen Lebensphase gewissermaßen ‚nachliefert‘. Ein weiteres Indiz dafür, dass nicht nur die Interviewte, sondern auch ich als Interviewerin als Disponierte im machtvollen Netz des Dispositivs gelten muss, ist die Beobachtung des Hörersignals „ah“ infolge der Information über die „Kubaner“. Gegenüber dem den weiteren Gesprächsverlauf dominierenden und weitgehend unbewussten Hörersignal „mhm“ hat das „ah“ hier aufhorchenden Charakter und vermittelt der Sprecherin möglicherweise eine Zustimmung, dass es sich hierbei auch aus Sicht der Interviewerin um eine Information mit besonderer Relevanz handelt. Neben der Beobachtung, dass Akteure zum einen als Disponierte (also passiv Erleidende) begriffen werden können, zeigt sich hierin ansatzweise aber auch ihre Potenzialität als Disponierende – also als aktiv Handelnde zugunsten der Auf-

rechterhaltung und Reproduktion eines diskursiven Wissen-Macht-Komplexes (vgl. Bührmann & Schneider, 2008, S. 155).

Unter Berücksichtigung zahlreicher weiterer Passagen ist Migration als ein zweiter thematischer Erfahrungs- bzw. Handlungskontext im Zusammenhang mit Interkulturalität rekonstruiert worden. Dabei hat sich hier in Ansätzen ein paradoxes Muster abgezeichnet, welches an Höhnes (2001) Beobachtungen zum Kulturdispositiv erinnert: Einerseits wird Migration als eine relevante Erfahrungsdimension von Interkulturalität von den Befragten immer wieder herangezogen, andererseits werden die genannten Erfahrungen zugunsten einer Normalisierung von Vielfalt als irrelevant abgetan. Die bereits angedeutete machttheoretische Rahmung, die empirischen Beobachtungen als Effekte eines Dispositivs der Interkulturalität zu deuten, wird im folgenden Teil zusammenfassend ausgeführt.

5. Das Interkulturalitätsdispositiv

Die konsequente Bezugnahme der Befragten auf die thematischen Kontexte Ausland und Migration hat sich als handlungsleitende Orientierung in den Selbstdeutungen erwiesen. Indem die Befragten diese Kontexte im Sprechen über Interkulturalität implizit immer wieder (re-)produzieren, verweist diese Praktik auf die soziale Komponente eines Dispositivs (vgl. Reckwitz, 2012, S. 49). Es ist deutlich geworden, dass beiden thematischen Kontexten die Konstruktion ethno-nationaler Differenz konstitutiv und handlungsleitend zugrunde liegt. Ähnlich wie im Kulturdispositiv (vgl. Höhne, 2001) werden damit Verhältnisse von Fremdheit organisiert und reifiziert. Die auf der Ebene des expliziten Wissens rekonstruierte Orientierung an der Betonung einer Wertschätzung gegenüber einer Vielfalt an ethno-nationalen Kontexten und Musikbezügen kann demgegenüber als eine Strategie zur Herstellung einer symmetrischen kulturellen Differenz verstanden werden (vgl. Höhne, 2000, S. 37), in deren Hintergrund die Idee einer Differenz von Eigenem und Fremden aber immer wieder zitiert und stabilisiert wird.

Neben diesen beobachteten Effekten in den Selbstpräsentationen der Musiklehrkräfte gibt darüber hinaus die hartnäckige Omnipräsenz des Schlagwortes Interkulturalität z. B. in schulischen Lehrplänen für den Musikunterricht (vgl. Buchborn et al., 2021), Jugend-Musiziert-Kategorien² oder als Schwerpunktthema beim Bundeskongress Musikunterricht³ Anlass zur These, dass wir es hier mit einem strategischen Bündel an Maßnahmen, Subjektivierungen und Vorkehrungen im Sinne eines Dispositivs zu tun haben. Solange es notwendig

2 Vgl. https://www.landesmusikrat-berlin.de/fileadmin/projekte/jumu/Jumu-Land/Ausschreibung/Ausschreibungen/Zusatzausschreibung_JuMu_2023_InterPerk.pdf (zuletzt abgerufen am 30.12.2022).

3 Vgl. Programmheft des 5. Bundeskongress Musikunterricht 2022.

scheint, „Interkulturalität [...] als universelle[n] Beitrag zu einer friedlichen Lösung von Konflikten [zu begreifen] und zugleich als eine individuelle Schlüsselkompetenz [zu preisen], die wirtschaftlichen, sozialen und pädagogischen Nutzen bringen soll“ (Gürses, 2008, S. 5), befinden wir uns Foucault zufolge in einer gesellschaftlichen Notlage. Folgt man der dispositivanalytischen Lesart meiner Rekonstruktionen der biographischen Selbstentwürfe der Musiklehrkräfte, antwortet das Interkulturalitätsdispositiv auf eine gesellschaftshistorische Konstellation, in der Zugehörigkeiten ungewiss und Identitäten fluide geworden sind. Seine strategische Funktion besteht folglich darin, vormals unhinterfragte Homogenitätsprämissen zu plausibilisieren und Machtungleichgewichte aufrechtzuerhalten.

Foucault hat das Dispositiv auch als „Strategien von Kräfteverhältnissen“ bezeichnet, „die Typen von Wissen stützen und von diesen gestützt werden“ (Foucault, 1978, S. 123). Es ist deutlich geworden, dass sich die Befragten bei der diskursiven Herstellung von Interkulturalität in ihren biographischen Selbstentwürfen als Disponierte dem Zugriff bestimmter Wissensordnungen nicht entziehen können und gleichzeitig als Disponierende diesen Wissensordnungen (re-)produzierend zuarbeiten. Die Unmöglichkeit, hinter das Interkulturalitätsdispositiv zurückzutreten, muss folglich auch für die Interviewerin und Forschende gelten, indem die Gesprächssituation der Datenerhebung selbst zum Forschungsgegenstand gemacht wird. Vor dem Hintergrund einer solch dispositivtheoretischen Rahmung sind es also nicht nur die Forschenden, die durch ihre Machtposition in der Interviewsituation „die Befragten durch ihre Rolle in ihren Denk- und Handlungsweisen steuern“ (Bubinger, 2021, S. 15) und damit soziale Grenzziehungen im Kontext von Interkulturalität und Musikunterricht verstärken, sondern die Forschenden müssen selbst als in einem Netz von Wissen und Macht verstrickte Akteure verstanden werden, in dem auch ihre eigenen Denk- und Handlungsweisen nicht als vollständig autonom gelten können.

Angesichts eines Wissens um die Wirkmacht eines Dispositivs der Interkulturalität scheint es angebracht, dem Schlagwort Interkulturalität und dessen Diskursivierung in musikpädagogischen Kontexten skeptischer zu begegnen als bisher. Der deklarative Eingang des Schlagwortes in Curricula, Fortbildungsangebote und Kooperationsprojekte wäre beispielsweise auf performatorische Folgen hin kritischer zu betrachten. Und die Musiklehrer*innenbildung ist aufgefordert, solche Strukturen aufzubauen, in denen eine Reflexion von Ambiguitäten und ein produktiver Umgang damit einen festen Platz haben.

Literatur

- Agamben, G. (2008). *Was ist ein Dispositiv?* Diaphanes.
- Baudry, J.-L. (1975/1994). Das Dispositiv. Metapsychologische Betrachtungen des Realitätseindrucks. *Psyche*, 48(1994), 1047–1074.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich/UTB.
- Boutin, S. (2015). Die Dramatisierung der Macht. Zur Genealogie von Foucaults Metapher der Werkzeugkiste. *Le foucauldien*, 1(1). <https://dx.doi.org/10.16995/lefou.10>
- Bubinger, A. (2021). Die Macht der Grenzen. Migrationsbezogene und postkoloniale Perspektiven auf Grenzen und ihre Bedeutung für den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik. *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5, 97–113.
- 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 (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 9–32). Olms.
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-M. & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, Sonderedition 5, 35–60.
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht. Diskursanalytische Untersuchung zur ‚Krise des Konzerts‘ in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In C. Rora & A. Cvetko (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 59–79). Shaker.
- Bundesverband Musikunterricht e. V. (Hrsg.). (2022). *Programmheft des 5. Bundeskongress Musikunterricht*.
- Busch, D. (2013). *Im Dispositiv interkultureller Kommunikation. Dilemmata und Perspektiven eines interdisziplinären Forschungsfelds*. transcript.
- Bührmann, A. D. (1998). Die Normalisierung der Geschlechter in Geschlechterdispositiven. In H. Bublitz (Hrsg.), *Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz* (S. 71–94). Campus.
- Bührmann, A. D. & Schneider, W. (2007). Mehr als nur diskursive Praxis? Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2), Artikel 28.
- Bührmann, A. D. & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. transcript.
- Bührmann, A. & Schneider, W. (2013). Vom ‚discursive turn‘ zum ‚dispositive turn‘? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In J. Caborn Wengler, B. Hoffarth & Ł. Kumięga (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Diskursforschung. Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik* (S. 21–35). Springer.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.

- Geimer, A. (2017). Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen. Über die Aneignung von und Passung zu hegemonialen Identitätsnormen. In S. Lessenich (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350
- Gnosa, T. (2016). *Im Dispositiv. Macht, Medium, Wissen*. Universität Koblenz-Landau. Dissertationsschrift. <https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1303/file/Im+Dispositiv.+Bibliotheksversion.pdf>.
- Günster, A. (2023). *Singende Subjekte produzieren. Eine diskursanalytische Studie zu Wissensordnungen und Regierungspraktiken in musikdidaktischen Zeitschriftenartikeln über das Singen im Musikunterricht*. Waxmann.
- Gürses, H. (2008). Kultur ist politisch. Zur Interkulturalität in der politischen Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 5, 9 S. <https://doi.org/10.25656/01:7624>
- Hertel, T. (2021). *Entziffern und Strafen: Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. transcript.
- Höhne, T. (2000). Diskurse, Definitionsmacht und ‚Fremdheit‘. Zur Theorie und Praxis dekonstruktiver Kritik am Beispiel des Kulturdiskurses. In J. Angermüller (Hrsg.), *Discursive productions: Bd. 1. Reale Fiktionen, fiktive Realitäten. Medien, Diskurse, Texte* (S. 37–50). Lit.
- Höhne, T. (2001). Kultur als Differenzierungskategorie. Formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 197–213). Leske & Budrich.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Huber, J. (2016). „Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 45–58). Waxmann.
- Knigge, J. (2012). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik* (S. 25–56). Wißner.
- Mecheril, P. & Rigelsky, B. (2007). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und Ausländerpädagogik. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (S. 61–80). VS Verl. für Sozialwiss.
- Mecheril, P. (2011). Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 61(43), 49–54.
- Othmer, J. & Weich, A. (2015). *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07186-8>
- Paech, J. (1997). Überlegungen zum Dispositiv als Theorie medialer Topik. *MEDIENwissenschaft: Rezensionen / Reviews*, 14(4), 400–420.
- Pongratz, L. (1990). Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66(3), 289–308.

- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Ricken, N. (2008). Bildung als Dispositiv. Systematische Anmerkungen zum Einsatz der ‚studies of governmentality‘ in den Erziehungswissenschaften. In *Die Macht der Bildung – Gouvernamentalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006 – Arbeitsbereiche der Bremer Arbeitsstelle für Bildungsforschung*. Universität Bremen.
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435–439). Waxmann/UTB.
- Sakai, W. (2014). *Musikrezeption, Migration und Maqam. Pluri-lokale Musikpräferenzen von Grundschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund*. Tectum.
- Sachsse, M. (2020). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens* (S. 11–42). Waxmann.
- 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*. Dohr.
- Schneider, W. (2015). Dispositive ... – überall (und nirgendwo)? Anmerkungen zur Theorie und methodischen Praxis der Dispositivforschung. In J. Othmer & A. Weich (Hrsg.), *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung* (S. 21–40). Springer.
- Tralle, E.-M. (i. Vorb.). *Interkulturalität, Biographie und Musikunterricht. Eine biographieanalytische Untersuchung mit Musiklehrkräften*. Waxmann.
- Tralle, E.-M. (2020). „Musik verschiedener Kulturen“. Wie setzen Berliner Musiklehrkräfte eine Lehrplanvorgabe im Oberstufenunterricht um? In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 201–217). Olms.
- Völker, J. (2020). „... als ob ein Deutscher so was hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–188). Olms.
- Vogt, J. (1993). Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992* (S. 91–106). Wißner.

Eva-Maria Tralle
Universität der Künste
Lietzenburger Str. 45
10789 Berlin
e.tralle@udk-berlin.de