

Anne Bubinger

Zur Permeabilität von Grenzen

Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zum Nachdenken von Lehrkräften über Interkulturalität im Musikunterricht

The Permeability of Boundaries. Results of a Qualitative Study of Teachers' Reflections on Interculturality in Music Education

This paper addresses the phenomenon of boundaries in the context of intercultural music education. It discusses findings of my qualitative-empirical research, in which I examine perspectives of teachers on interculturality in music education. In this study, boundaries are understood as a complex phenomenon of different characteristics and conditions. A central theme in the interviews was boundary permeability, in which boundaries moved along a continuum of permeability and impermeability. In addition to the central criterion of permeability, other dimensions (temporal, spatial, physical, social) were also examined, which influence the permeability of boundaries. The results are discussed against the background of current boundary research as well as the German-language discourse on intercultural music education.

1. Einführung

Die Interkulturelle Musikpädagogik (im Folgenden kurz IMP) setzt sich bereits seit den 1970er Jahren mit gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen auseinander. Die theoretisch-konzeptionellen Diskussionen sind u. a. geprägt durch Fragen nach dem Umgang mit Differenz, Identität oder Kultur im Musikunterricht. Identitäten und Kulturen werden dabei weniger als statisch und homogen aufgefasst, sondern im Sinne eines transkulturellen Verständnisses als zunehmend hybrid und fluide. Neben aktuellen Diskussionen zu Anerkennungstheoretischen Fragen (vgl. Honnens, 2017), intersektionalen Perspektiven (vgl. Dunkel, 2021) oder kulturellen Aneignungsprozessen (vgl. Barth, 2022; Hömberg, 2022) rücken in jüngster Zeit zunehmend Zwischenphänomene in den Fokus; etwa Dritte Räume, wie Christopher Wallbaum sie in seinem Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ (Mev) diskutiert (vgl. Wallbaum, 2020)

oder Momente der Ungewissheit und des Widerspruchs, wie sie im Konzept der Transdifferenz verhandelt werden (vgl. Schmidt, 2015). In den letzten Jahren lässt sich über die theoretischen Diskussionen hinaus auch eine zunehmende Hinwendung zu empirischen Forschungen beobachten. Dabei lassen sich verschiedene Untersuchungsbereiche differenzieren: Während sich Söllinger (vgl. Söllinger, 1994) und zuletzt auch Cvetko (vgl. Cvetko, 2023) mit der Rolle von Schulbüchern im Kontext der IMP auseinandergesetzt haben, beziehen sich andere Untersuchungen weitestgehend auf die migrationsbezogene Perspektive; hier vor allem auf die der (u. a. türkischsprachigen) Schüler*innen (vgl. Wurm, 2006; Schmidt, 2015; Honnens, 2017; Völker, 2020). Weil sich insbesondere Schmidt und Honnens in ihren Arbeiten auf den Umgang mit herkunftskulturellen Identitätsanteilen von Schüler*innen im Musikunterricht konzentrieren, haben sie den Fokus wieder stärker auf Anerkennungstheoretische Fragen innerhalb der IMP gerichtet. Die Perspektive von Lehrkräften blieb – mit Ausnahme einer Studie von Susanne Dannhorn (vgl. Dannhorn, 1996) – lange Zeit nahezu unbeleuchtet. Insbesondere in den letzten Jahren haben sich empirische Studien stärker auf interkulturelle Fragen im Rahmen von Lehrkräfteforschungen konzentriert: Untersucht wurden hier beispielsweise Musikbegriffe innerhalb von curricularen Vorgaben mit Blick auf Hegemonien in der Musiklehrkräfteausbildung (vgl. Buchborn et al., 2021), geschlechtstypische Argumentationsstrategien in den Aussagen von Musiklehrkräften über interkulturelles Lernen (vgl. Buchborn & Tralle, 2021) oder implizite Wissensbestände und Handlungsorientierungen von Lehrenden im Umgang mit Interkulturalität und Migration im Musikunterricht (vgl. Buchborn, 2020). Zuletzt legte Eva-Maria Tralle eine biografieanalytische Studie mit Lehrkräften vor (vgl. Tralle, i. Vorb.). Mittels biografisch-narrativer Interviews untersuchte sie das handlungspraktische Wissen der Musiklehrkräfte im Umgang mit Interkulturalität vor dem Hintergrund eigener biografischer Erfahrungen. Das Ergebnis bildet eine dreigliedrige Typologie zu den Umgangsweisen der befragten Musiklehrkräfte mit Interkulturalität.

Mit Blick auf das Phänomen der „Grenze“ schließt meine qualitative Interviewstudie an die aktuellen Diskussionen zur IMP an, indem die Bedeutung von Grenzen und Phänomenen des Dazwischen im Nachdenken von Lehrkräften über Interkulturalität im Fokus steht. Im vorliegenden Beitrag stelle ich ausgewählte Erkenntnisse meines Dissertationsprojektes vor.¹ Grenzen, die in den Aussagen der Befragten rekonstruiert wurden, werden im Folgenden als komplexes Phänomen mit verschiedenen Bedingungen und Eigenschaften entfaltet. Ebenso wie auch Anna Magdalena Schmidt in ihrer Studie die Grenze nicht als Mauer versteht, „die eine sichtbare Trennung verursacht“, zeigen sich auch in

1 Neben der Analyse von Grenzen bilden Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten Grenzen und den von den Lehrkräften beschriebenen Umgangsweisen im Musikunterricht einen zweiten Teil meiner Arbeit, der in diesem Beitrag nicht näher ausgeführt werden kann (vgl. Bubinger, i. Vorb.).

meinem Datenmaterial Grenzen weniger als starre Linien, sondern – je nach Kontext – als unterschiedlich durchlässig (Schmidt, 2015, S. 141; vgl. hierzu ausführlicher 4.2).² Diese Durchlässigkeit, die ich im Anschluss an Kaiser (2008) und Dauth (2023) als ‚Permeabilität‘ bezeichne, fungierte im Rahmen meiner Auseinandersetzung mit Grenzen in den empirischen Daten als zentrales Analysekriterium. Am Beispiel ausgewählter Passagen aus dem empirischen Material soll im vorliegenden Beitrag die Bedeutung der Permeabilität von Grenzbeziehungen im Nachdenken der Befragten über Interkulturalität aufgezeigt werden. Dabei wird die Frage erörtert, wie permeabel sich Grenzen innerhalb eines herausgearbeiteten Kontinuums zwischen Offenheit und Geschlossenheit in den Aussagen der Lehrkräfte zeigen. Denn der „Grad an Permeabilität“, so lässt sich an Timo Dauths Systematisierung von Raumbegriffen anschließen, sei entscheidend für die Untersuchung eines solchen Kontinuums (Dauth, 2023, S. 181). Die Durchlässigkeit von Grenzen wird zudem durch vier dimensionale Ausprägungen beeinflusst, die sich in den Daten eng miteinander verknüpft zeigen. Hier differenziere ich zwischen räumlichen, zeitlichen, körperlichen und sozialen Dimensionen, die in einem abduktiven Prozess systematisch herausgearbeitet wurden (vgl. 4.1). Indem die Ergebnisse sowohl vor dem Hintergrund von ausgewählten Konzepten der IMP als auch Literatur zu „Grenzen“ diskutiert werden, zielt der Beitrag darauf ab, Aspekte einer interdisziplinären Grenzforschung als erweiternde Perspektive für interkulturell orientierte Fragestellungen einzubringen.

2. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen meiner qualitativ-empirischen Untersuchung habe ich Lehrkräfte zu ihren Zielen, Methoden und Konzepten im Umgang mit Interkulturalität im Musikunterricht befragt. Dazu wurden acht leitfadengestützte Interviews mit Musiklehrer*innen an Gymnasien und Gesamtschulen in vier unterschiedlichen deutschen Bundesländern durchgeführt. Da solch ein exploratives Vorgehen zugleich eine methodische Offenheit erfordert, habe ich mich bei der Auswertung

2 In einer qualitativen Interviewstudie untersucht Schmidt die individuellen Bedeutungszuweisungen türkischsprachiger Jugendlicher an die Musik. In der Kategorie der „imaginären Grenze“ zeigt sich auf Seiten der befragten Jugendlichen der Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung ihrer musikalischen Interessen, andererseits aber auch eine Zurückhaltung, diese Interessen nach außen zu tragen (vgl. 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 (Schmidt, 2015, S. 141). Diese imaginäre Grenze werde im Gegensatz zu einer realen nicht von den Jugendlichen erfahren, sondern beruhe auf Annahmen und Befürchtungen, die aus ihren Aussagen hervorgingen (Schmidt, 2015, S. 165).

der Daten zunächst an der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (vgl. Strauss & Corbin, 1996) mit den vorgesehenen Kodierphasen des offenen, axialen und selektiven Kodierens orientiert.

An unterschiedlichen Stellen im Forschungsverlauf haben sich jedoch Herausforderungen im Umgang mit der gewählten Methodologie gezeigt: Bereits in einem frühen Stadium des Kodierprozesses wurden in den Aussagen der Befragten Hinweise auf bestimmte Diskurse entdeckt (z. B. dichotome Gegenüberstellung wie ‚wir‘ und die ‚Anderen‘ oder ‚europäisch‘ und ‚außereuropäisch‘), die potenziell machtvoll auf das Denken und Sprechen der Befragten wirken. Entsprechend erforderte die Analyse des Datenmaterials eine zusätzliche machtkritische Perspektive, die durch die methodologische Erweiterung der ‚Situationsanalyse‘ vorgenommen wurde. Dabei handelt es sich um eine post-moderne Variante der Grounded Theory, die von der amerikanischen Soziologin Adele E. Clarke entwickelt wurde (vgl. Clarke, 2012). Clarkes Ansatz zielt darauf ab, die Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu erforschen und zu verstehen (vgl. Strübing, 2018, S. 686). Die Situation selbst wird dabei zum zentralen empirischen Zugriffspunkt (vgl. Clarke, 2012, S. 66). Eine wesentliche Neuerung des Ansatzes besteht unter anderem in der Idee des sogenannten ‚Theorie-Methoden-Pakets‘. Darunter versteht Clarke die enge Verwobenheit von erkenntnistheoretischen Annahmen mit konkreten Verfahrensweisen. Indem sie theoretisch zum einen die im Symbolischen Interaktionismus verankerte GTM mit diskursanalytischen Perspektiven nach Foucault verknüpft, greift sie insbesondere Fragen von Macht und Herrschaft auf, die bislang in der traditionellen GTM eine untergeordnete Rolle spielen. Die von Clarke auf der forschungsmethodischen Ebene vorgeschlagenen Mapping-Verfahren (*situational maps*, *social world maps*, *positional maps*) ermöglichten eine Analyse der diskursiven menschlichen und nichtmenschlichen Elemente, die (machtvoll) auf das Sprechen der Befragten über Interkulturalität wirken. Bei der Durchführung von Situationsanalysen mithilfe von *social world maps* sind insbesondere Grenzziehungen zwischen den herausgearbeiteten Elementen aufgefallen, die sich unterschiedlich durchlässig gezeigt haben. Hier haben sich beispielsweise bestimmte institutionelle Elemente innerhalb der Arena von „Schule“ oder diskursive Dimensionen, die sich auf migrationsbezogene oder soziale Aspekte beziehen, als eher starr gezeigt. Auch Clarke betont die Bedeutung von Grenzziehungen für die Durchführung von Situationsanalysen: „Wenn sich in einer empirischen Studie Grenzen als sehr starr entpuppen, ist dies in der Regel bemerkenswert“ (Clarke, 2012, S. 149).

Dem Grenzbegriff kommt im vorliegenden Forschungsprojekt eine doppelte Bedeutung zu: In methodologischer Hinsicht ermöglichten Grenzziehungen in der Arbeit mit *social world maps* das komplexe Setting an diskursiven, institutionellen, nichtmenschlichen und menschlichen Elementen zu durchdringen, um die Komplexität der Situation „Interkulturalität im Musikunterricht“ in all ihren Elementen zu erfassen. Indem Grenzziehungen zwischen herausgearbei-

teten sozialen Welten und Arenen in der Analyse abgebildet werden, kann auch der Frage nach Macht innerhalb der Daten nachgegangen werden. Da die sozialen Welten zugleich Diskurse produzieren und durch diese konstituiert werden, helfen *positional maps* den Analysierenden, unterschiedlich eingenommene und nicht eingenommene Positionen und damit auch diskursive Konstruktionen herauszuarbeiten, die sich implizit in *social world maps* zeigen; beispielsweise hinsichtlich der Frage nach dem Umgang mit herkunftskulturellen Identitätsanteilen im Musikunterricht (vgl. Clarke, 2012, S. 148). Die Arbeit mit Situationsanalysen war in meinem Analyseprozess durch die Frage geleitet: *Durch welche (machtvollen) Diskurse sind soziale Welten und Arenen im Hinblick auf das Sprechen der Befragten über Interkulturalität im Musikunterricht konstituiert?* Zum anderen taucht der Begriff der „Grenze“ in den Daten an unterschiedlichen Stellen als In-vivo-Kode sowie in unterschiedlichen sprachlichen Variationen (z. B. *Hürden, Schranken, Barrieren*) auf. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden die ermittelten Phänomene zunehmend verdichtet, systematisch miteinander in Beziehung gesetzt und zu Kategorien weiterentwickelt. In diesem iterativ-zyklischen Prozess hat sich das Untersuchungsinteresse zunehmend auf „Grenzen“ fokussiert.

3. Zur theoretischen Verortung und Verwendung des Grenzbegriffs

Die Auseinandersetzung mit Grenzen hat sich als eigenständiges Feld seit den 1980er Jahren zunehmend intensiviert (vgl. Gerst et al., 2021, S. 16). Während Grenzen in historisch-politischen Kontexten zumeist mit der Vorstellung von einer klaren Trennung und hermetischen Abriegelung an einer scharf gezogenen Linie verbunden sind (z. B. im Hinblick auf Staats- und Zollgrenzen oder Sprachgrenzen)³ und damit eine Differenz zwischen Innen und Außen signalisieren (vgl. Lautzas, 2010, S. 43), richtet die zeitgenössische Grenzforschung ihren Blick über ein dichotomes Grenzverständnis hinaus: Sie fokussiert sich vielmehr auf die vielfältigen Ausprägungen, Effekte und Bedingungen von Grenzen und sensibilisiert entsprechend auch „für Phänomene des Dazwischen“ (Gerst et al., 2021, S. 16).⁴ Letzteres impliziert zugleich eine Durchlässigkeit (*Permea-*

3 In der Geschichtswissenschaft wird die Auffassung geteilt, dass solche territorialen Grenzen, die ab dem 19. Jahrhundert eine Verfügung über ein Territorium definierten, nicht nur historisch gewachsene Entitäten (vgl. Lautzas, 2010, S. 42), sondern auch soziokulturell konstruiert und gerahmt seien (vgl. Lässig, 2013, S. 6). Die entstehenden Grenzgebiete erwiesen sich als sensible Regionen, die nicht selten als Gradmesser für politische Beziehungen galten und in denen sich Reibungen und Entspannungen besonders deutlich zeigten (Lautzas, 2010, S. 43).

4 In dem 2021 erschienenen Handbuch zur „Grenzforschung“ (vgl. Gerst et al., 2021) erfolgt erstmals eine aktuelle interdisziplinäre Bestimmung des Themenfeldes,

bilität) von Grenzen, die sich Timo Dauth zufolge innerhalb eines Kontinuums zwischen der Geschlossenheit und der Offenheit von Räumen zeige (vgl. Dauth, 2023, S. 181). In seiner Dissertation zu „Raumbegriffen in der Musikpädagogik“ (vgl. Dauth, 2023) setzt er sich unter Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher und soziologischer Perspektiven u. a. mit Grenzen als „das Äußere des Raumes“ auseinander (vgl. Dauth, 2023, S. 181). Während das Kriterium der Geschlossenheit auf der einen Seite des Kontinuums einen „hermetisch geschlossenen Raum“ markiere, könnten Räume auf der anderen Seite so offen sein, dass sie sich gewissermaßen auflösten (Dauth, 2023, S. 181). Da die Offenheit eines Raumes mitunter von Zugangsmöglichkeiten und deren Passierbarkeit abhängt, sei „der Grad an Permeabilität der (äußeren) Grenzen“, die eine Art ‚Membran‘ bilden, entscheidend für eine Untersuchung des entfalteten Kontinuums (Dauth, 2023, S. 181). In diesem Zusammenhang verweist Dauth auf die Unterscheidung zwischen der *Permeabilität* und einer *Porosität*, „also der Durchlässigkeit im Inneren eines Raumes“, die wiederum in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen (Dauth, 2023, S. 181). Auch wenn hier terminologisch eine Differenzierung zwischen *Begrenzung* (nach außen) und *Barrieren* (im Inneren) vorgenommen wird, gebe es doch zahlreiche Verflechtungen zwischen beiden Begrifflichkeiten, die deutlich machten, dass eine Unterscheidung in erster Linie eine Frage der Perspektive sei (vgl. Dauth, 2023, S. 181).⁵ Die Ausführungen Dauths lassen erkennen, dass die Frage nach der Durchlässigkeit von Grenzen, die ein ‚Dazwischen‘ überhaupt erst ermöglicht, unmittelbar mit Raumfragen verknüpft ist. Damit stellt sich für die Untersuchung der Permeabilität von Grenzen in den empirischen Daten nicht nur die Frage nach der strukturellen Beschaffenheit von Rändern, sondern ebenso nach der Konstruktion von Räumen, die durch Grenzen unmittelbar hergestellt werden.

4. Ergebnisse

4.1 Dimensionen von Grenzen

In den empirischen Daten wurden Grenzen nicht nur im Hinblick auf ihre Permeabilität, sondern auch auf ihre Eigenschaften untersucht, die ich im Folgenden als Dimensionen bezeichne. Auch in der Studie von Anna-Magdalena

bei dem sowohl historische, methodologische als auch theoretisch-konzeptionelle Grundlagen und interdisziplinäre Perspektiven entfaltet werden.

5 Am Beispiel der *Barriere* zeigt Dauth auf, dass diese sowohl einen Raum im Inneren in Teilräume unterteilen könne und gleichzeitig als äußere Begrenzung des entstandenen Teilraums fungiere (vgl. Dauth, 2023, S. 181). Für den vorliegenden Beitrag hilft diese Unterscheidung zu verstehen, dass eine Gegenüberstellung von außen und innen eine Frage des Blickwinkels und damit auch der Forscher*innenperspektive bleibt.

Schmidt, die Bedeutungszuweisungen türkischsprachiger Jugendlicher an die Musik untersucht, wird die Grenze nicht als Mauer, sondern als „komplexes Gebilde verschiedener Bedingungen und Eigenschaften“ aufgefasst (Schmidt, 2015, S. 141). Ähnlich wie auch Schmidts „imaginäre Grenze“ von verschiedenen Kontextbedingungen geprägt ist, die Einfluss auf die Positionierung der befragten Jugendlichen nehmen, lassen sich auch in meinen empirischen Daten zentrale Dimensionen identifizieren, die die Permeabilität von Grenzen beeinflussen. Die Systematisierung wurde in einem abduktiven Prozess ermittelt, bei dem empirische Phänomene mit bestehender Literatur zu Grenzen verknüpft wurden. In diesem Zuge wurden grenztheoretische Unterscheidungskategorien der Erziehungswissenschaftlerin María do Mar Castro Varela (Castro Varela, 2007) herangezogen und zu vier Dimensionen verdichtet, die in den Aussagen der Befragten unterschiedlich ausgeprägt erscheinen: räumliche, zeitliche, körperliche und soziale Dimensionen von Grenzen (vgl. Abb. 1). Eine abduktive Erweiterung bildet die räumliche Grenzdimensionen, in der – im Gegensatz zu Castro Varelas Systematisierung – kulturelle und territoriale Grenzen zusammengefasst werden.

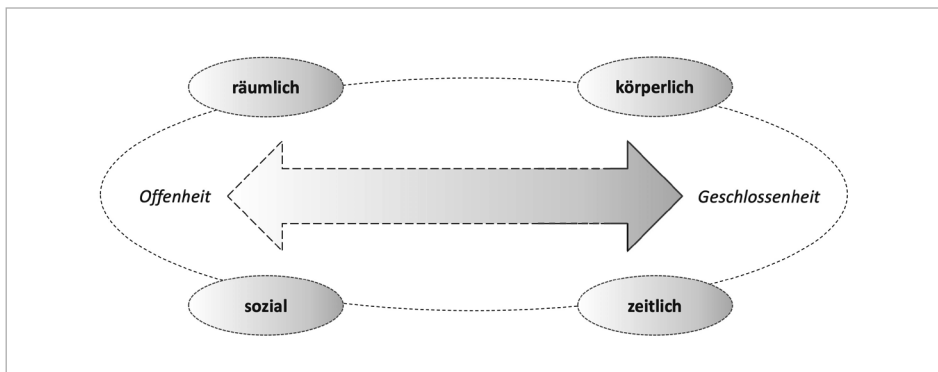


Abbildung 1: Dimensionen von Grenzen als Einflussfaktoren auf ihre Permeabilität innerhalb des Kontinuums von Offenheit und Geschlossenheit (eigene Darstellung).

Räumliche Dimensionen: Unter räumlichen Dimensionen fasse ich alle Aussagen in den Daten, die sich im weiteren Sinne auf raumbezogene Aspekte beziehen; z. B. Kontinente, Staatsgrenzen oder Herkunftskulturen von Schüler*innen, die aus den Beschreibungen der Lehrkräfte hervorgehen. Dabei differenziere ich im empirischen Material zwischen *kulturellen Dimensionen* auf der einen und *territorialen* auf der anderen Seite. Während Erstere sich auf bestimmte politisch-geografische Grenzen (z. B. Landes- und Staatsgrenzen oder Kontinente) beziehen und in den Daten nicht selten durch Merkmale der geografischen Nähe und Distanz geprägt sind, beziehen sich kulturelle Dimensionen vielmehr auf herkunfts- oder musikkulturelle Phänomene in den Interviews (z. B. in Beschreibungen, wie „europäische“ oder „westliche Kultur“). Da vielfach in den

Daten kulturelle und territoriale Dimensionen von Grenzen miteinander verknüpft auftauchen, erfolgt die Unterscheidung nicht immer trennscharf.

Körperliche Dimensionen zeigen sich in den Daten in Beschreibungen von körperlichen Reaktions- und Ausdrucksformen. Insbesondere in migrationsbezogenen Aussagen fungieren der Körper und sein Erscheinungsbild in beschriebenen unterrichtlichen Situationen als Merkmale für Grenzziehungen. Sofern „das körperliche Erscheinen die Zugehörigkeit zu einem kulturellen [...] Gebilde mitbestimmt“, überschneiden sich territoriale, kulturelle und körperliche Dimensionen (Castro Varela, 2007, S. 54–55). In den Daten zeigen sich solche Überschneidungen beispielsweise in Beschreibungen, wie sich ein*e Schüler*in aus einem bestimmten Land (rhythmisch) bewegt.

Zeitliche Dimensionen werden durch unterschiedliche Zeitebenen markiert, die häufig durch eine lineare Vorstellung von Zeit gezeichnet sind (z. B. damals, heute, später). Wenn in den Daten etwa auf verschiedene Generationen (z. B. die Elterngeneration) oder traditionelle kulturelle Praktiken Bezug genommen wird, zeigen sich solche Konstruktionen in den Daten nicht selten mit sozialen oder kulturellen Dimensionen verknüpft.

Soziale Dimensionen tauchen in den Daten insbesondere im Zusammenhang mit bildungs- oder sozialmilieubezogenen Aussagen auf. Aussagen, die sich auf das Bildungsniveau, die soziale Herkunft der Schüler*innen oder die Rolle von Familie und Elternhaus beziehen, sind als Kriterien der Grenzziehung zu verstehen, da sie nicht nur bestimmte gesellschaftliche Gruppen, sondern zugleich auch ihre Ränder markieren. Hier werden Räume geschaffen, die zumeist begrenzt zugänglich in den Daten erscheinen und sich durch eine geringe Permeabilität von Grenzen auszeichnen.

4.2 Zur Permeabilität von Grenzen in den empirischen Daten

Im Nachdenken der Befragten über Interkulturalität im Musikunterricht wurden im Zuge der Durchführung von Situationsanalysen bestehende Diskursstrukturen ermittelt, die machtvoll auf das Sprechen der Befragten wirken. Die Kategorie „Grenzen im Geist“ steht hier metaphorisch für die in der mentalen Vorstellung der Befragten – und damit auf einer imaginären Ebene – konstruierten Grenzziehungen, die (auch implizit machtvoll) auf das Nachdenken der Befragten wirken. Die Bezeichnung der Kategorie geht auf folgende Passage aus dem Interview mit Frau Grenzmer⁶ zurück, in der „Grenzen“ erstmals in-vivo in den Daten erscheinen:

6 Das vierte Interview mit Frau Grenzmer stellte im Verlauf meines Forschungsprozesses eine Art Wendepunkt dar. Erstmals trat hier das Phänomen der „Grenze“ in den Fokus meines Analyseprozesses, da dieser Begriff im Interview gleich mehrfach ‚in-vivo‘ in den Daten auftauchte. Da sich die von mir fiktiv gewählten Namen der Interviewpartner*innen aus zwei zentralen Merkmalen (oder auch Codes) zusam-

„Und im Musikunterricht an sich, also diese ganze Musikkultur zu betrachten, und zwar nicht nur aus der Sicht der europäischen Kultur, mit der wir ja aufgewachsen sind, sondern eben auch über die Grenzen zu schauen, die wir uns ja selbst eigentlich auferlegen. Die Grenzen gibt's ja eigentlich nur im Geist“ (Frau Grenzmer).

Auf die einleitende Frage, was Frau Grenzmer spontan zu den Begriffen Interkulturalität und Musikunterricht einfallen, thematisiert die Lehrkraft „Grenzen“ in unterschiedlichen Zusammenhängen. Dabei führt sie zwei interessante Anknüpfungspunkte im Hinblick auf ihr Nachdenken über Interkulturalität an: Zum einen geht es ihr um die Betrachtung einer „ganze[n] Musikkultur“ im Musikunterricht, die über die Grenzen einer „europäischen Kultur“ hinaus stattfinden solle. Dies impliziert bereits einen Wunsch nach Offenheit durch Grenzüberschreitung. Zum anderen stellt sie die aus ihrer Sicht ansozialisierten kulturellen Grenzen („aus der Sicht der europäischen Kultur, mit der wir ja aufgewachsen sind“) zugleich als künstlich und imaginär heraus, da diese sowohl selbst auferlegt seien als auch „nur im Geist“ existierten. Den imaginären Charakter von Grenzziehungen verstärkt die Lehrkraft an anderer Stelle im Interview durch die Aussage: „man denkt ja eben so in Grenzen und Barrieren“ (Frau Grenzmer). Um Zusammenhänge zwischen den herausgearbeiteten Dimensionen sowie der Permeabilität von Grenzen aufzuzeigen, ziehe ich im Folgenden exemplarische Ausschnitte aus dem empirischen Material heran.

Im Rahmen einer im Unterricht initiierten Referatsreihe über Pop- und Rockbands möchte sich eine „indische Gruppe“, wie Frau Grenzmer sie im Interview bezeichnet, mit dem Thema „Bollywood“ auseinandersetzen. Folgende Situation schildert sie:

„Und die haben wieder ein bisschen was nebenher erzählt. Zum Beispiel durften die dann an meinen Schreibtisch und schon alles vorbereiten und haben dann gemeint, das ist total verrückt, weil man das in Indien nicht darf. Da ist es, also da hat der Lehrer ja auch immer recht. Und da darf man keine Widerworte geben. Und schon gar nicht darf man da irgendwie in die Nähe des Schreibtisches. Also da habe ich erstmal so richtig gemerkt, so aha, ok. Da kommt jemand mit einem ganz anderen kulturellen Hintergrund“ (Frau Grenzmer).

In dieser Passage berichtet Frau Grenzmer zunächst von den Erzählungen ihrer Schüler*innen über bestimmte Verhaltensweisen in indischen Schulen, die diese scheinbar erlebt haben oder zu kennen scheinen (z. B. man darf nicht in die Nähe des Schreibtisches, der Lehrer hat immer recht, man darf keine Widerworte geben). Die Berichte der „indischen Gruppe“ lösen bei Frau Grenzmer einen Moment der Irritation aus, da die Schilderungen von ihren eigenen Er-

mensetzen, die sich in der Analyse als besonders charakteristisch für die Person erwiesen haben (hier Grenze und Klezmer), wurde das Einbringen des Grenzbegriffs in diesem Fall nicht nur als Charakteristikum gewählt, sondern auch, um die Interviewpartnerin als zentrale Figur im Theoriebildungsprozess zu markieren.

fahrungen scheinbar abweichen („zum Beispiel durften die dann an meinen Schreibtisch und alles vorbereiten“). Erst dadurch wird ihr bewusst („da hab ich erstmal so richtig gemerkt“): „da kommt jemand mit einem ganz anderen kulturellen Hintergrund“ (Frau Grenzmer). In der mentalen Vorstellung findet durch die Schilderung der kulturspezifischen Verhaltensweisen eine Verschränkung territorialer („in Indien“) und kultureller Grenzen („kultureller Hintergrund“) statt, die im Nachdenken der Lehrkraft zuvor scheinbar eine weniger zentrale Rolle eingenommen haben. In dieser Situation werden nicht nur Grenzen, sondern gleichzeitig auch ein geschlossener Raum der ‚Andersartigkeit‘ konstituiert, dessen Ränder mit der plötzlichen Wahrnehmung des „ganz anderen kulturellen Hintergrunde[s]“ weniger permeabel erscheinen. Eine höhere Permeabilität wird hingegen im zweiten Teil der Passage erkennbar, in der Frau Grenzmer Aussagen über die Schüler*innen „mit türkischem Hintergrund“ an ihrer Schule vergleichend heranzieht:

„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 sind da manchmal eigentlich ganz wenig Unterschiede“ (Frau Grenzmer).

Auch hier werden Verschränkungen unterschiedlicher Dimensionen deutlich, die die Permeabilität von Grenzen beeinflussen. Zum einen wird eine territoriale Abgrenzung der Türkei von Europa vorgenommen. Die Grenzziehung erfolgt jedoch nicht als scharf gezogene Linie, sondern verweist mit der Aussage „die Türkei [ist] ja eigentlich schon europäisch“ auf eine Durchlässigkeit im Inneren des Raumes, die die Vorstellung von kultureller Geschlossenheit aufzulösen versucht. Durch die Permeabilität, die in dieser räumlichen Grenzziehung zum Ausdruck gebracht wird, schwingt ein Moment der Ungewissheit mit: Denn in der individuellen Vorstellung der Lehrkraft scheint die Türkei als Nationalstaat durch die vorgenommene Relativierung („eigentlich“) einen imaginären Zwischenraum, eine Art Dritten Raum, zu verkörpern. Dabei findet nicht nur eine Verflechtung territorialer und kultureller, sondern auch zeitlicher Dimensionen statt: „Die meisten sind schon so lange da, dass sie das eigentlich adaptiert haben“ (Frau Grenzmer). Die Verwendung des Adaptionsbegriffes deutet hier eine Unterscheidungspraxis an („[da] die Türkei ja eigentlich schon europäisch ist und deswegen sind da manchmal eigentlich ganz wenig Unterschiede“), die mit einer Vorstellung von kulturellen Anpassungsprozessen an ein europäisches ‚Wir‘ einhergeht. Trotz der „eigentlich ganz wenig[en]“ Unterschiede scheinen diese auf einer imaginativen Ebene dennoch zu existieren. Da die durch räumliche und zeitliche Dimensionen beeinflusste Grenze von außen betrachtet zwar permeabel, aber trotzdem nicht vollständig aufgelöst werden kann, bleibt auch die Zugehörigkeit der Kinder mit „türkischem Hintergrund“ zu einem nationalen ‚Wir‘ ungewiss. In Anlehnung an Dauth zeigt sich in dieser Passage somit die wechselseitige Beziehung von äußeren (*Permeabilität*) und inneren Grenzen (*Porosität*). Obwohl die Grenzen äußer-

lich durchlässig erscheinen und die Membran einen hohen Grad an Permeabilität aufweist, gibt es im Inneren des Raumes dennoch *Barrieren*, die eine vollständige Auflösung der empfundenen Differenz verhindern.

Solche „natio-ethno-kulturellen“ Grenzziehungen, wie der Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril sie bezeichnet, erhalten in Praxen der Unterscheidung zumeist eine Uneindeutigkeit, indem Vorstellungen von Ethnizität, Nationalität und kultureller Identität in der Fantasie miteinander vermischt werden (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 14). Obwohl Subjekte also physisch-räumliche Grenzen zeitlich meist bereits viele Generationen zuvor überschritten haben, scheinen die Grenzen in dem angeführten Beispiel auf der mentalen Ebene trotz eines hohen Grades an Permeabilität nicht vollständig auflösbar zu sein; oder mit Castro Varela gesprochen: „Als würden die Migrationserfahrungen der Vorfahren für immer in den Körpern eingeschrieben bleiben und das Denken und Fühlen bestimmen“ (Castro Varela, 2016, S. 43). Selbst wenn Grenzen also physisch nicht existieren, verdeutlicht die Passage, dass sie dennoch auf einer imaginären Ebene, nämlich „im Geist“, stabil bleiben können.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die Wirkmächtigkeit mentaler Grenzen, die im Interviewbeispiel exemplarisch aufgezeigt wurde, wird auch in der zeitgenössischen Grenzforschung diskutiert. Im Gegensatz zu territorialen Grenzen, die aus historischer Sicht zumeist zeitgebunden, revidierbar und transformierbar seien, erscheinen mentale Grenzen, die auf historischen Nachwirkungen beruhen, beständig sowie fest in Einstellungen und Sichtweisen verankert (vgl. Lautzas, 2010, S. 43). Wie in den Beispielen aufgezeigt, kommt der Grenze nicht nur eine räumliche und soziale, sondern auch eine zeitliche Dimension zu. Ihre Wirkmächtigkeit basiere laut der Sozialwissenschaftlerin Carolin Leutloff-Grandits nämlich vor allem „auf den gemeinschaftlich geteilten Narrativen der Vergangenheit“, die sich sowohl auf die Gegenwart als auch die Zukunftserwartungen auswirkten (vgl. Leutloff-Grandits, 2021, S. 420).⁷ Auch Castro Varela sieht die Beständigkeit von mentalen Grenzen sowohl eng mit historischen Narrativen als auch mit einer körperlichen Subjektebene verknüpft:

„Selbst Menschen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, gelten nach wie vor als MigrantInnen. Auch noch nach mehreren Generationen wird von ihnen als Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen“ (Castro Varela, 2016, S. 43).

⁷ Als Beispiel für solche Narrative der Vergangenheit führt die Autorin mentale diskursive Grenzziehungen zwischen Ost und West an, die auch noch, über dreißig Jahre nach dem Mauerfall, die Praktiken, Normen und Alltagsrealitäten vieler Menschen bestimmten (vgl. Leutloff-Grandits, 2021, S. 420).

Sowohl auf die zeitliche als auch die körperliche Dimension von Grenzen lässt sich in der angeführten Interviewpassage von Frau Grenzmer Bezug nehmen. Die Vorstellung von der Türkei als „fast schon europäisch“ wird unmittelbar auf die Identitätsebene verlagert, indem die Grenze zugleich dem Subjekt eingeschrieben wird. Dadurch entsteht nicht nur auf der räumlichen Ebene ein Zwischenraum, sondern es werden auch hybride Identitäten hervorgebracht, die durch die Betonung von Unterschieden als ‚Andere‘ und damit letztlich nicht vollständig zugehörig markiert werden. In diesem Prozess wird auch die Ambivalenz von Grenzen deutlich. Denn einerseits, so lässt sich an die Philosophin Judith Butler anschließen, brauchen wir Ordnungen, die durch Grenzen erst definiert werden, „um leben zu können“ (Butler, 2012, S. 327). Andererseits gingen diese mit der Gefahr einher, „in Weisen gezwungen zu werden, die uns manchmal Gewalt antun“ (Butler, 2012, S. 327). Exklusive Prozesse, wie sie etwa im ‚Sich-Abgrenzen‘ stattfinden, beinhalten Butlers Definition zufolge zugleich etwas Machtvolles: Wenn Grenzen nämlich Identitäten und klassifizierende Zugehörigkeitsordnungen in einem von Macht- und Dominanzverhältnissen bestimmten Prozess erzeugen – beispielsweise durch Projektion von Differenz nach Außen –, dann können sie machtherstellend werden. Eine solche Abgrenzung des ‚Anderen‘ sei Mecheril zufolge unmittelbar mit der Imagination eines natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ verknüpft (vgl. Mecheril et al., 2010, S. 14), die sich in den Daten beispielsweise in der Vorstellung von der Anpassung an das Europäische („die Türkei ist ja eigentlich fast schon europäisch“) widerspiegelt. Grenzziehungen zwischen einem imaginären Innen und Außen, einem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘, können als Reaktionen gedeutet werden, um bestehende gesellschaftliche Ordnungen abzusichern und nationale Identitäten zu stabilisieren (vgl. Geier & Mecheril, 2021, S. 173). Mit Barth und Honnens könnten Menschen, die als nicht zugehörig behandelt werden und „(zuweilen auch positiv) rassistischen, ethnizierenden, ausgrenzenden Zuschreibungen ausgesetzt sind“, ein solches Bild als „zentrales Moment der Selbstbeschreibung annehmen und in ethnische Selbstinszenierung überführen“ (Barth & Honnens, 2022, S. 120). Ein wirkliches Dazugehören werde damit „diskursiv unmöglich“ gemacht (Castro Varela, 2016, S. 43; vgl. hierzu ausführlicher auch Bubinger, 2021). Die Frage nach der Permeabilität von Grenzen zeigt sich in Zeiten von Globalisierung und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen also stärker denn je mit Identitätsfragen verknüpft, denn: Menschen überschreiten Grenzen und werden zu Migrant*innen, Grenzen weichen auf (z. B. zwischen Geschlechtern) und Kulturgrenzen verwischen. Auch in den musikpädagogischen Diskussionen lässt sich eine Hinwendung zur Frage nach Zusammenhängen zwischen Grenzen und Identitätsfragen erkennen. Hermann J. Kaiser betrachtet Grenzziehungen etwa als grundlegendes Merkmal für das Identitätsbewusstsein (vgl. Kaiser, 2008, S. 48). Auch Martina Krause-Benz schließt sich dem an und formuliert den Zusammenhang zwischen Identität und Grenzen darin, „dass ein Sich-Identifizieren gleichzeitig ein Sich-Abgrenzen“ impliziere und Musik daran einen erheblichen Anteil habe

(Krause-Benz, 2013, S. 75). Übertragen auf den Musikunterricht vertritt auch Barth im Sinne des ‚bedeutungsorientierten Kulturbegriffs‘ eine durchlässige Vorstellung von Identitäten im Klassenzimmer: Denn Schüler*innen könnten selbst entscheiden, ob sie sich musikalischen Kulturen ganz oder teilweise zugehörig fühlten oder sich von ihnen abgrenzen (vgl. Barth, 2013, S. 50). Die Autorinnen betonen die Notwendigkeit von Grenzziehungen innerhalb von Identitätsprozessen, die mit dem Identifizieren zugleich auch Abgrenzung erfordern.

Auch in den Aussagen der Lehrkräfte zeigen sich Grenzziehungsprozesse eng mit Identitätsfragen verknüpft. In den Analysen wurde deutlich, dass die Zugänglichkeit zu Räumen jedoch verschlossen bleiben kann, auch wenn Grenzen durchlässig und Identitäten hybrid erscheinen. Geschlossene Räume betont auch Dauth als machtvoll, denn sie können „zu Benachteiligung, Ungerechtigkeit und Exklusion führen, weshalb sie vermieden werden sollten“ (Dauth, 2023, S. 192). Anstatt Hybridität jedoch als Hindernis zu sehen und hybride Identitäten an bestehende kulturelle Verhältnisse anzupassen, sind nicht nur Grenzziehungsprozesse im Musikunterricht in den Blick zu nehmen, sondern der Fokus auch auf das zu richten, was zwischen entstehenden Räumen geschieht. Für den postkolonialen Theoretiker Homi K. Bhabha sind solche Dritten Räume (Bhabha, 2011) nicht statisch, sondern durch Hybridität gekennzeichnet und befinden sich durch Vermischung von kulturellen Praktiken, Diskursen oder Narrativen im „kontinuierlichen Werden“ (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 258). Indem sich Bhabha in seinem Konzept vielmehr auf das konzentriert, was an der Grenze, also zwischen kulturellen Räumen geschieht, löst er sich von der ‚Inter-Kulturalität‘, in der eine Vorstellung von einer Interaktion zwischen „reinen“ Kulturen“ fokussiert wird (Castro Varela & Dhawan, S. 259). Grenzen werden bei Bhabha somit zu einem Ort, von dem Kultur aus neu gedacht werden kann (vgl. Castro Varela & Dhawan). Bezugnehmend auf Bhabha lassen die Analysen des Datenmaterials Rückschlüsse darauf zu, dass Differenz, die es aus theoretischer Perspektive zu überwinden gilt, auch durch den in Kerncurricula, Bildungsstandards und Unterrichtsmaterialien verwendeten und etablierten Begriff ‚Interkulturalität‘ erzeugt wird. In der Musikpädagogik greift Christopher Wallbaum Bhabhas Auffassung vom Dritten Raum als Grundlage für sein Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ (Mev) auf (vgl. Wallbaum, 2020). Dritte Räume entstehen dabei in kulturell gemischter Praxis und offenen Situationen, in denen sich „zwei oder mehr verschiedene Kulturräume einander überlagern“ (Wallbaum, 2020, S. 134). Dabei entstehen neue hybride Konstellationen. Entscheidend ist dabei, dass Wallbaum vielmehr eine Orientierung an Praxen als an Identitäten vorsieht. Mev kann, wie Buchborn betont, nicht nur einen kulturbezogenen „Weg aus der Krise“ liefern (Buchborn, 2022, S. 52), sondern erfordert auch einen grundlegenden Perspektivwechsel auf den Umgang mit Interkulturalität im Musikunterricht. Dafür bedarf es weniger binärer Ordnungslogiken und hermetisch geschlossener Kulturvorstellungen als einer Offenheit für hybride Konstellationen, die an Grenzen entstehen; oder, um mit

einer Passage aus den empirischen Daten zu schließen: „Die wollen dir nicht vorspielen aus welcher Kultur sie kommen, sondern sie wollen dir das vorspielen, was sie selbst mögen“ (Herr Grund-Willge).

Literatur

- Barth, D. (2013). „In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!!“ oder: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“ *Diskussion Musikpädagogik*, 57, 50–58.
- Barth, D. (2022). (Zu) Wem gehören Musiken? Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse. In H. Henning & K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren* (S. 117–130). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994756>
- Barth, D. & Honnens, J. (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 153–166). Helbling.
- Bhabha, H. K. (2011). *Die Verortung von Kultur* (2. unv. Aufl.). Stauffenburg.
- Bubinger, A. (2021). Die Macht der Grenzen. Migrationsbezogene und postkoloniale Perspektiven auf Grenzen und ihre Bedeutung für den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education / Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik (Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, special edition 5/2021)*, S. 97–113. <https://zfk.m.org/sonder21-Bubinger.pdf>
- Bubinger, A. (i. Vorb.). *Eine Grounded Theory Studie zum Zusammenhang von Grenzen, Dispositionen und dem Handeln im Nachdenken von Lehrkräften über Interkulturalität im Musikunterricht* [Arbeitstitel] [Dissertation]. Universität Osnabrück.
- 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. 9–35). Olms.
- Buchborn, T. (2022). Musikalische Praxen, Szenen und Kulturen erfahren und vergleichen. Zu möglichen Antworten von Mev auf offene Fragen der interkulturellen Musikpädagogik. In D. Barth, D. Prantl & C. Rolle (Hrsg.), *Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums* (S. 45–60). Olms.
- Buchborn, T. & Tralle, E.-M. (2021). Doing Gender While Doing Interculturality? Gender-Specific Argumentation Strategies in Interviews and Group Discussions on Interculturality With Music Teacher. *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 85–96. https://zfk.m.org/sonder21-Buchborn_Tralle.pdf
- Buchborn, T., Schmauder, H. J., Tralle, E. M. & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (special edition 5/2021)*, 35–60. <https://zfk.m.org/sonder21-Buchborn%20et%20al.pdf>

- Butler, J. (2012). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Castro Varela, M. do M. (2007). *Unzeitgemäße Utopien: Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung*. transcript.
- Castro Varela, M. do M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen* (S. 43–59). Springer.
- Castro Varela, M. do M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3. Aufl.). transcript.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Cvetko, C. M. (2023). *Mehr als ein Faszinosum? Afrika in der Musikdidaktik. Eine historiographische und qualitative Studie über die Ziele*. UniverSi. <https://doi.org/10.31244/9783830994756>
- Dannhorn, S. (1996). Interkulturelle Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen. Eine Lehrerbefragung. In R. Böhle (Hrsg.), *Aspekte und Formen interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 142–157). Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Dauth, T. J. (2023). *Raubegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung*. Beltz.
- Dunkel, M. (2021). Mehr als ein „Buzzword“: zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik. In V. Krupp, A. Niesen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 31–45). Waxmann.
- Geier, T. & Mecheril, P. (2021). Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. *Zeitschrift für Migrationsforschung*, 1(1), 171–196. <https://journals.ub.uni-osnabrueck.de/index.php/zmf/article/view/104/75>
- Gerst, D., Klessmann, M. & Krämer, H. (2021). *Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845295305>
- Hömberg, T. (2022). Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an *Cultural Appropriation*. In H. Henning & K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren* (S. 181–205). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994756>
- 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.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 80, 4–12.
- Kaiser, H. J. (2008). Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 45–53. <https://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf>
- Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart.

- Lässig, S. (2013). Räume und Grenzen. Aussenperspektiven und Innenansichten durch die Linse des Schulbuchs. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 64, 6–12.
- Lautzas, P. (2010). Über Grenzen. *geschichte für heute*, 3, 42–47.
- Leutloff-Grandits, C. (2021). Die zeitliche Dimension von Grenzen und Grenzüberquerungen. In D. Gerst, M. Klessmann & H. Krämer (Hrsg.), *Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 419–435). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845295305>
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- 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.
- Söllinger, I. (1994). „Da laß’ dich nicht ruhig nieder!“ *Rassismus und Ethnozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 681–706). Beltz Juventa.
- Tralle, E.-M. (i. Vorb.). *Interkulturalität – Biographie – Musikunterricht. Eine biographieanalytische Untersuchung mit Musiklehrkräften*. Hochschule für Musik Freiburg.
- Völker, Jonas (2020). „... als ob ein Deutscher sowas hört“. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–187). Olms.
- Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine lokal kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 133–154). Olms.
- Wurm, M. (2006). *Musik in der Migration: Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland*. transcript.

Anne Bubinger
Universität Osnabrück
Neuer Graben, Schloss
49074 Osnabrück
abubinger@uni-osnabrueck.de