

# 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**

Andreas Lehmann-Wermser  
*Zur Siegener Tagung*  
*Antipluralismus und Populismus*  
DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2021.2125

## **Anmerkungen im Nachgang zur Siegener Tagung *Antipluralismus und Populismus***

Dass eine Tagung zum obengenannten Thema veranstaltet wird, zeigt, dass Forschende in der Musikpädagogik sich des politischen Standorts und der politischen Dimension ihrer Arbeit vergewissern müssen. Es ist auch ein Reflex auf die erheblichen gesellschaftlichen Verwerfungen, die nicht nur wie in der sog. Finanzkrise 2008 die ökonomische Basis, sondern den gesellschaftlichen Dialog, die Willens- und Meinungsbildung, kommunikative Umgangsformen und eben auch die akademische Wissensproduktion und ihre gesellschaftliche Wahrnehmung an sich betreffen<sup>1</sup>.

Es ist eminent wichtig, auf die Vereinfachung antipluralistischer und populistischer Argumentationen mit vielschichtiger und genauer Forschung zu reagieren; die Kapitel in diesem Sonderband dokumentieren das. Dieser Beitrag kann allerdings nicht mit originären Ergebnissen von Studien aufwarten und keine originellen theoretischen Positionen formulieren. Der essayistische Charakter sei verziehen; er erwächst aus der Rolle des Beobachters und Kommentators. In einem ersten Teil möchte ich versuchen, Eigenheiten des musikpädagogischen Diskurses in Deutschland zu skizzieren. Dieser Versuch soll dann im Folgenden doppelt kontextualisiert werden: zum einen, indem gesellschaftliche Entwicklungen zu ihm in Bezug gesetzt werden, zum anderen, indem Beobachtungen aus internationaler und vor allem US-amerikanischer fachdidaktischer Perspektive hinzugefügt werden.

### **Wenn alle sich einig sind und keiner streitet**

Der musikpädagogische Diskurs in Deutschland ist seltsam uniform und zugleich gedämpft. Er wird – so die These in diesen Anmerkungen – einerseits in einer Arena geführt, die von großer Einigkeit und Einheitlichkeit geprägt und zugleich abgeschottet von vielen Feldern gesellschaftlicher Auseinandersetzung ist.

Es ist gut, dass manche musikpädagogischen Debatten beendet sind. Die unsäglichen über Adornos *Kritik des Musikanten* (Adorno, 1956), über Seglers und Abrahams (1966) eigentlich harmlose Kritik am Liedbestand der Nachkriegszeit oder über Ulrich Günthers Aufarbeitung der Musikpädagogik im Nationalsozialismus (Günther, 1967) sind mit dem Abstand eines guten halben Jahrhunderts kaum mehr nachvollziehbar. Sie waren Ausdruck des politisch reaktionären Klimas in der Bundesrepublik der Nachkriegszeit, in dem krude Machtmechanismen noch griffen<sup>2</sup>, in dem „alte weiße Männer“, bestens verbunden in Verbänden und Netzwerken, kritische Ansätze, Frauen und andere missliebige Positionen zum Verstummen bringen konnten. Die Berechtigung Populärer Musik im Unterricht etwa wird fachdidaktisch nicht bestritten; mag es im Detail unterschiedliche

---

<sup>1</sup> Dieser „Schreck“ widerfuhr allen Disziplinen, die sich mit Schule und Erziehung beschäftigen (vgl. Akbaba & Jeffrey, 2017).

<sup>2</sup> Ulrich Günther erzählte anekdotisch dem Verfasser, dass ihm während seiner Arbeit an der Dissertation geraten worden sei, er solle die Befunde abschwächen, wenn er noch mal „was werden wolle“.

Vorstellungen über den zugrunde zu legenden Kulturbegriff und über die Angemessenheit der Terminologie geben: Dass Musikunterricht (auch) interkulturell zu sein habe, wird nicht angezweifelt. Ob das durchgängig erfolgen solle (Jünger, 2002; Stroh, 2005) oder nur als Teil einer bunten Palette, wie die meisten Schulbücher nahe legen, erscheint fast nachrangig, wenn man Strohs Annahme aus dem Jahr 2005 folgt, „dass in ein oder zwei Jahrzehnten jede Art von Musikunterricht sich als interkulturell versteht“ (Stroh, 2005, S. 189)<sup>3</sup>. Jürgen Vogt hat in einer wunderbaren Analyse zur Rezeption der Kritischen Theorie gemutmaß, diese sei verschwunden, weil

viele, wenn sicherlich auch längst nicht alle ihre Forderungen und Ziele (...) schulpädagogisch eingelöst und in den schulischen Alltag integriert [sind], auch wenn manchen von ihnen dabei der ursprünglich kritische Zahn gezogen wurde (Vogt, 2017b, S. 333).

Der fachdidaktische Diskurs erscheint in dem Sinne homogen, als linke, prinzipiell auf Emanzipation und soziale Gerechtigkeit zielende Positionen bezogen werden<sup>4</sup> und Gegenstimmen dazu nicht zu vernehmen sind.

Damit korrespondiert eine Kulturpolitik, die gerade im internationalen Vergleich in Deutschland als sozialdemokratisiert erscheint (Lehmann-Wermser, 2013): Es gibt einen breiten politischen Konsens, dass kommunale Musikschulen subventioniert werden müssen; fast alle Musikschulen haben eine Klausel in den Tarifordnungen, dass Familien, die staatliche Transferleistungen erhalten, vergünstigte Gebühren zahlen; Bildungs- und Teilhabegutscheine sind auch für Instrumentalunterricht anrechenbar; in der Pandemie gab es den Willen, wie auch immer lückenhaft und unzureichend den Musikbereich zu unterstützen; die CDU-geführte Landesregierung in NRW hat 2021 beschlossen, das JeKits-Programm auszubauen (MKW, 2021).

## Unruhe in der Gesellschaft

Der Ruhe im Diskurs steht eine Unruhe in der Gesellschaft gegenüber. Sie lässt sich am deutlichsten am Aufstieg der AfD festmachen. Aber auch jenseits der Wahlergebnisse zeigen sich beunruhigende Erscheinungen, die bereits vielfach adressiert worden sind: der wieder offener gezeigte Antisemitismus, die sog. „Querdenker“, das Anwachsen der Bewegung der „Identitären“ etc. Die früher genannten erklärenden Verweise auf die prekäre Lebenssituation etwa der AfD-Wählenden reichen offenbar nicht aus (vgl. Hübl, 2019). Auch bevor die Auswirkungen der Finanzkrise von 2008 durchschlugen und Veränderungen durch Migration nach 2015 sichtbar wurden, bahnte sich europaweit ein Aufstieg des Rechtspopulismus an. Unter den vielfältigen Erklärungsversuchen sind jene für eine fachdidaktische Reflexion produktiv, die die Veränderungen als kulturelles Phänomen begreifen und nach Weltverständnis und Bedeutungszuweisungen fragen, die sich in bestimmten Lebensstilen manifestieren. Welche klassen- und/oder milieuspezifischen Muster treten dabei zutage, die auch musikalische Praxen einschließen?

---

<sup>3</sup> Ob das tatsächlich so im Schulalltag geschieht, ist anzuzweifeln (s. Buchborn und Tralle in diesem Band). Aber für die Einschätzung des Diskurses ist das nicht entscheidend; auch Stroh argumentierte ohne empirisches Fundament.

<sup>4</sup> Das gilt auch für die elitenkritische Auseinandersetzung mit einem auf abendländische Kunstmusik reduzierten Unterricht (vgl. Barth & Bubinger, 2020; Barth in diesem Band). Sie richtet sich nicht gegen andere fachdidaktische Positionen, sondern gegen administrative Vorgaben (die sprachlich mit „dem Musikunterricht“ gleichgesetzt werden).

Die im Call for Papers für die Tagung mit Verweis auf Goodhart genannte Unterscheidung von „Anywheres“ und „Somewheres“ – von jenen also, die sich kosmopolitisch an vielfältigsten Entwürfen und Modellen orientieren können, im Gegensatz zu denen, die sich an überschaubaren und vermeintlich homogenen Gemeinschaften orientieren – korrespondiert dabei mit musikpsychologisch und -soziologisch grundierten Beschreibungen etwa der „omnivores“ (Peterson & Simkus, 1992) oder der „musical gentrification“ (Dyndahl, Karlsen & Wright, 2021). Die dabei aufgeworfenen Fragen von wertgeschätzter, in diesem Sinne „legitimer“ Kultur sind auch musikpädagogische Fragen. Wie verortet sich die Musikpädagogik als „scientific community“ in diesem Spannungsfeld? Trägt sie ungewollt, so könnte man provokant fragen, zum Erstarken des Rechtspopulismus bei, weil sie sich so nahtlos in den Kontext der kosmopolitischen „Anywheres“ eingliedert?

Dafür ist noch einmal die o.g. Beobachtung des ruhigen Diskurses aufzugreifen. Die o.g. grundsätzlich optimistische Beobachtung Vogts hat auch eine Kehrseite, wenn man den Rahmen der Betrachtung größer zieht. Die grundsätzliche relative Einigkeit ergibt sich auch aus der relativen sozialen Homogenität der „community“: Es gibt unter deren professoralen Mitgliedern (fast) keine Personen mit Migrationsgeschichte. Es gibt keine „BIPoC“<sup>5</sup> unter ihnen. Die AMPF-Tagung als repräsentatives Spektrum der Forschung hatte noch keinen Vortrag zum Thema Musikpädagogik und LGBTQ<sup>6</sup> – anders als in der nordamerikanischen Forschung (vgl. Bergonzi, 2016), wo das Thema regelmäßig adressiert wird. Nun ist Diversität zunächst einmal kein Wert an sich, aber mit der Homogenität verschwinden auch Themen und Lebenswelten.

Die Schlüssel- und Gatekeeper-funktionen in Schulen, Gewerkschaften, Parteien, Sozialämtern, Universitäten, Medien und Kulturanstalten werden heute häufiger von Vertretern der akademischen Mittelschichten eingenommen, deren Meinung maßgeblich zählt, weil sie Selektionsfunktionen übernehmen (Koppetsch, 2019, S. 33).

Der Aufschwung rechtspopulistischer Protestformen sei nur zu verstehen, „wenn man sie vor dem Hintergrund einer generellen Unzufriedenheit betrachtet, die allerdings nicht mit Argumenten vorgetragen wird, sondern sich als Widerstand der Lebensformen artikuliert“ (Koppetsch, 2019, S. 40). Nun wird niemand ernsthaft behaupten, der „Flügel“ der AfD oder die, die ihn wählen, würden den musikpädagogischen Diskurs verfolgen. Ich sehe nicht, wo die, die musikpädagogisch forschen, in einer Konfrontation ihre inhaltlichen Positionen verteidigen müssten. Auch unter den Studierenden sehe ich fast keine mit rechtspopulistischem Gedankengut Sympathisierenden<sup>7</sup>. Es findet daher kaum eine direkte Begegnung statt; es besteht keine Notwendigkeit der argumentativen Auseinandersetzung. Die hegemonialen Mechanismen, die Koppetsch anspricht, sind freilich auch dann wirksam, wenn – um im Bild zu bleiben – keiner den Schlüssel haben will, um durchs Tor zu gehen. Es bleibt ein leeres Feld, weil die einen nicht auftauchen, die anderen nicht gezwungen sind, ihre Positionen zu bestimmen und argumentativ zu schärfen. Dazu trägt auch die genannte Homogenität der im Feld Agierenden bei, die es ihnen erspart, ihre Positionen zu bestimmen und ggf. zu rechtfertigen<sup>8</sup>. Es fehlen m.W. Untersuchungen zur sozialen Rekrutierung von

---

<sup>5</sup> Ich übernehme hier die Abkürzung für „Black, Indigenous, People of Colour“, obwohl für Deutschland die Referenz auf Indigene wenig Sinn ergibt. Ich folge hier der Argumentation Hasters' (2019, S. 31).

<sup>6</sup> Der m.W. einzige Beitrag bspw. zu einem Transgender-Choir stammte auf der AMPF-Tagung in Würzburg von einem Amerikaner und bezog sich auf einen Chor an der amerikanischen Westküste.

<sup>7</sup> Vgl. Krönig, 2020, S. 29.

<sup>8</sup> Im Juni 2021 trafen sich Aktive in der Aktion MusikVorOrt des BMCO, die wenigstens zum Teil ihre Arbeit als Demokratie stärkende und Rassismus abwehrende musikalische Aktion verstehen und daher gezwungen sind, *genau*

Musiklehrkräften. Zumindest an den Musikhochschulen dürften die bekannten Phänomene sozialer Ungleichheit in den musikalischen Praxen (vgl. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2017) sich auch auf die soziale Herkunft auswirken. Neben dem o.g. Fehlen migrationsgeschichtlicher Repräsentanz trägt auch das zur Homogenität des Feldes und des Diskurses bei. Es wäre wert darüber nachzudenken, ob die tertiäre Musikpädagogik als Reproduktionsforum eines von Weißen und Mittelschichtsangehörigen geprägten Raumes begriffen werden kann. Dann aber müssten wir uns kritisch fragen, ob die Analyse von Cornelia Koppetsch zutrifft:

Die Privilegierten verbleiben problemlos im demokratischen Rahmen solidarischen und egalitären Denkens, auch wenn sich ihre alltäglichen Gewohnheiten verhärten und ihre Kreise geschlossen haben. Während sie noch an solidarischen Gesinnungen und liberalen Werten festhalten und das Imaginarium einer guten Welt und eines einträglchen Miteinanders aufrechterhalten, haben sie das Projekt des >Neoliberalismus< mit seiner Konkurrenz- und Wettbewerbsordnungen durch und durch verinnerlicht. (Koppetsch, 2019, S. 59)

### Wie positioniert sich die Musikpädagogik?

Die Mitgliederversammlung des AMPF hat auf ihrer Jahrestagung 2020 eine Resolution gegen Rechtspopulismus mit großer Mehrheit beschlossen. Darin wird die Verantwortung betont, „am Erhalt von freiheitlich-demokratischen Lebensformen mitzuwirken“<sup>9</sup>. Ich habe lernen müssen, dass diese Selbstverpflichtung nicht selbstverständlich ist und eines gemeinsamen Beschlusses bedarf, dass der Konsens allgemein in der Wissenschaft an einigen Stellen bröckelt – trotz der oben festgestellten Homogenität des Personals. Aber der Beschluss hat auch etwas Wohlfeiles. Rechtspopulisten<sup>10</sup> traten bei der Tagung nicht auf und sind auch nicht im musikpädagogischen Diskurs zu entdecken. Worin besteht also Arbeit am Erhalt demokratischer Verhältnisse? An anderer Stelle habe ich bereits allgemein angemerkt, wo sich m.E. Forschungsdesiderate auftun (Lehmann-Wermser, 2021). Diese weißen Felder lassen sich für die hier zu betrachtenden Fragen präzisieren.

Wir sind nicht wirklich weitergekommen in der Frage, welche Formen Rassismus auch im Musikunterricht annimmt. Man muss nicht alle Wahrnehmungen Alice Hasters‘ (Hasters, 2019) nachvollziehen können, um dennoch zu sehen, dass die Schule und eben auch der Fachunterricht für BIPoC eine Quelle für das Gefühl, nicht dazu zu gehören, sein kann. Ihr in diesen Teilen autobiographischer Bericht (S. 52-68) bezieht sich zwar auf die Fächer Deutsch und Geschichte, aber er könnte für Musik durchbuchstabiert werden. Was für die Angebotsseite anhand der Musikschulen explorativ versucht worden ist (Lehmann-Wermser, 2019), wäre für die Nutzungsseite der Lernenden zu untersuchen und zu beschreiben. Die US-amerikanische Schulwirklichkeit ist scheinbar gänzlich anders geprägt, weil der Status der Indigenen nicht geklärt werden muss und der Zeitpunkt der „Einwanderung“ der meisten Schwarzen deutlich länger zurück liegt als der beispielsweise von

---

zu schauen, wie sie agieren. Nicht programmatisch, sondern auf der Mikroebene ließe sich beschreiben, wie Partizipation gelingen, Selbstwirksamkeit und „agency“ erfahren werden kann (s. <https://bundemusikverband.de/musikvorort/> [20.09.2021]).

<sup>9</sup> <https://ampf.info/c/wp-content/uploads/2020/11/Resolution-gegen-Rechtspopulismus.pdf> [02.09.2021]

<sup>10</sup> Hier ist auf geschlechtersensible Sprache zu verzichten: Es sind vor allem Männer, die in den verschiedenen Debatten rechter Provenienz sich artikulieren.

Donald Trump. Ist die Perspektive auf Fragen der kulturellen Bedeutung und der Identität gerichtet, finden sich aber wichtige Parallelen. Was dort zum Beispiel in der Frage von „race“ publiziert worden ist, wäre breit zu rezipieren (im Überblick Kraehe, Gaztambide-Fernández & Carpenter, 2018). Fragen der Aneignung eines je spezifischen kulturellen Erbes (Griffiths, 2020), der Positionierung als Angehörige einer privilegierten Gruppe (Applebaum, 2016; Hess, 2017) im Verhältnis zu Unterprivilegierten oder des verdeckten Rassismus im Musikunterricht (Bradley, 2016) stellen sich durchaus auch in Deutschland. Unser Denken in Kategorien von Welten der Lernenden, wie es sich etwa in Praktikums- und Unterrichtsplanungssituationen konkretisiert, klammert diese Kategorie konsequent aus. (Das gilt m. E. übrigens auch für große Teile der Transkulturellen Musikpädagogik.)

Die soziale Ungleichheit in Deutschland steigt (Statistisches Bundesamt und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 2021). Pandemiebedingt ist es insbesondere im Bildungsbereich für Kinder aus sozial schwachen Familien schwieriger geworden, die Angebote der Schulen wahrzunehmen. Merkwürdigerweise spiegelt sich die Klassenfrage in musikpädagogischer Forschung und Theoriebildung nicht wider. Die Anregungen Vogts (Vogt, 2017a) dazu sind nicht aufgegriffen worden. Obwohl für die Nutzung musikalischer Angebote innerhalb der Schule (z. B. Lehmann-Wermser, Schwippert, Busch & Nonte, 2014) und außerhalb (z.B. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2017) Befunde vorliegen, spielt „Klasse“ als relevante Kategorie im musikdidaktischen Denken kaum eine Rolle. Die in den USA erarbeiteten Ansätze, Klassenherkunft und -lage in der Professionalisierung von Musiklehrkräften mit zu berücksichtigen (z.B. Natale-Abramo, 2014), also Intersektionalität ernst zu nehmen, werden nicht aufgegriffen. Auch das trägt m.E. dazu bei, die herrschenden hegemonialen Strukturen im Diskurs nicht weiter aufzubrechen.

Ein letzter Punkt sei genannt, der sich auf einer anderen Ebene bewegt: die Frage des entfalteten Diskurses. Dabei ist zu differenzieren: In der Musikpädagogik wird eher selten um theoretische Positionen gerungen. Ob und in welchem Umfang etwa die Überlegungen Bourdieus noch zielführend sind, wird in den Kulturwissenschaften und der Soziologie kontrovers diskutiert. Untersuchungen zu veränderten kulturellen und speziell musikalischen Praxen (z.B. Prior, 2015) stehen hier gegen solche zu traditionellen Formen (Bull, 2019), die im Anschluss theoretische Überlegungen notwendig machen, aber notwendigerweise kontrovers sind. Diese Kontroversen werden im fachdidaktischen Diskurs (z. B. Gies & Heß, 2013; Burnard, Hofvander Trulsson & Söderman, 2015) bedauerlicherweise nicht aufgegriffen<sup>11</sup>. Die Diskurskultur steht freilich in jüngster Zeit noch von anderer Seite unter Druck. Barbara Hornberger hat sehr treffend eine neue Qualität im gesellschaftlichen Diskurs beschrieben.

Künstler\*innen und Kulturvermittler\*innen aller Disziplinen neigen dazu, sich etwas einzubilden. Viele bilden sich z. B. ein, auf der richtigen Seite der Geschichte zu stehen. Sie begreifen die eigene Arbeit, als Künstler\*innen ebenso wie als Pädagog\*innen, als Stück vom richtigen Leben im Falschen. (Hornberger, 2020, S. 47)

Auch wenn Hornberger an dieser Stelle eher an Kunstschaffende und -vermittelnde im Bereich Klassischer Musik denkt, so trifft ihre Beschreibung eine sich anbahnende neue Diskurskultur, die Berührungspunkte zur Argumentation Koppetschs zeigt. Da nicht mehr das (debattierbare,

---

<sup>11</sup> 2022 erscheint im Springer-Verlag ein (vom Autor und dem Luzerner Soziologen Rainer Diaz-Bone herausgegebener) Band mit dem Arbeitstitel *Beyond Bourdieu*, der empirische Befunde und neuere theoretische Erwägungen zusammenbringen und damit dieses Vakuum füllen soll.

angreifbare, zu verwerfende, zu modifizierende) Argument die Basis bildet, sondern der *moralische* Anspruch, über den man nicht streiten kann, ohne die Identität der oder des Anderen anzugreifen, ist dann auch kein Diskurs mehr möglich (vgl. Hübl, 2019). Ebendiese Abwesenheit des Diskurses ist ein Merkmal der Neuen Rechten und des Rechtspopulismus. Es ist meine Hoffnung, dass eine Musikpädagogik, die in dieser Form konkreter wird, entsprechende Ergebnisse auch vermittelt und diskursiver, streitbarer wird, einen wesentlichen Beitrag gegen den erstarkenden Rechtspopulismus liefern kann.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1956). *Dissonanzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Akbaba, Y. & Jeffrey, B. (2017). *The implications of 'new populism' for education*. *Ethnography and education*. Washington DC, Stroud: E&E Publishing.
- Applebaum, B. (2016). Critical Whiteness Studies. *Oxford Research Encyclopedia*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-5> [20.10.2021]
- Barth, D. & Bubinger, A. (2020). Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf „sicherer Notenkenntnis“ gründenden Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik* 85, S. 30-40.
- Bergonzi, L. S. (2016). Gender and Sexual Diversity Challenges (for Socially Just) Music Education. In C. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce, & P. G. Woodford (Hg.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (S. 221-237). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Bradley, D. (2016). Hidden in plain Sight. Race and Racism in Music Education. In C. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce, Gary & P. G. Woodford (Hg.), *The Oxford handbook of social justice in music education*. (S. 190-203). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P., Hofvander Trulsson, Y. & Söderman, J. (Hg.) (2015). *Bourdieu and the sociology of music education*. Burlington, VT, Farnham, Surrey, England: Ashgate.
- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Wright, R. (Hg.) (2021). *Musical gentrification: Popular music, distinction and social mobility*. New York, London: Routledge.
- Gies, St. & Heß, F. (Hg.) (2013). *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung*. Innsbruck: Helbling.
- Griffiths, A. (2020). Playing the white man's tune: inclusion in elite classical music education. *British Journal of Music Education* 37(1), S. 55-70.
- Günther, U. (1967). *Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergr-Reform bis zum Ende des 3. Reichs*. Neuwied: Luchterhand.
- Hasters, A. (2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen*. München: hanserblau.
- Hess, J. (2017). Equity and Music Education. Euphemisms, Terminal Naivety, and Whiteness. *action, criticism & theory* 16(3), S. 15-47.
- Hornberger, B. (2020). Was wir uns ein-bilden. Musikpädagogik aus der Perspektive der Cultural Studies. In I. Berg, H. Lindmaier & P. Rübke (Hg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute* (S. 47-67). Münster: Waxmann.
- Hübl, Ph. (2019). *Die aufgeregte Gesellschaft. Wie Emotionen unsere Moral prägen und die Polarisierung verstärken*. München: C. Bertelsmann.
- Jünger, H. (2002). *Prinzipiell interkulturell! Ideen und Anregungen zu einem kulturübergreifenden Musikunterricht*. [http://www.as-stade.de/AfS/Juenger\\_prinzipiell\\_interkulturell.htm](http://www.as-stade.de/AfS/Juenger_prinzipiell_interkulturell.htm). Vortrag 14/9/2002, AfS-Kongress [15.7.2021].
- Koppetsch, C. (2019). *Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krahe, A. M., Gaztambide-Fernández, R. A. & Carpenter II, B. S. (Hg.) (2018). *The Palgrave Handbook of Race and the Arts in Education*. Basingstoke, Cham: Macmillan Springer International Publishing.
- Krönig, F. K. (2020). Politisch verordnet? Musikpädagogisches Engagement in Zeiten der Educational Governance. In I. Berg, H. Lindmaier & P. Rübke (Hg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute* (S. 17-33). Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann->

- stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische\_Bildung/MuBi\_Studie\_Jugend-und-Musik\_final\_2017.pdf [08.01.2018].
- Lehmann-Wermser, A. (2013). Music Education in Germany. On Politics and Rhetoric. *Arts Education Policy Review* 114(3), S. 126-134.
- Lehmann-Wermser, A. (2019). "Weiße" Musikpraxen zeigen. Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? In V. Weidner & C. Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 279-296). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. (2021). "...es kömmt drauf an...". In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 15-32). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K., Busch, V. & Nonte, S. (Hg.) (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Münster: Waxmann.
- Natale-Abramo, M. (2014). The Construction of Instrumental Music Teacher Identity. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (202), S. 51-69.
- Peterson, R. A., & Simkus, A. (1992). How Musical Tastes Status Groups. In M. Lamont & M. Fournier (Hg.), *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality* (S. 152-186). Chicago: The University of Chicago Press.
- Prior, N. (2015). Bourdieu and beyond. In J. Shepherd & K. Devine (Hg.), *The Routledge reader on the sociology of music* (S. 349-358). New York, NY, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Segler, H. & Abraham, L. U. (1966). *Musik als Schulfach*. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag.
- Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hg.) (2021). *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*.
- Stroh, W. M. (2005). Musik der einen Welt im Unterricht. In W. Jank (Hg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 185-192). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Vogt, J. (2017a). Dider Eribons "Rückkehr nach Reims" – eine bourdieusche Biographie (mit ein wenig Musik)? *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 22-34.
- Vogt, J. (2017b). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In A. Cvetko & C. Rolle (Hg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 329-347). Münster: Waxmann.

## Internetquelle

- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW)  
<https://www.mkw.nrw/presse/JeKits> [24.6.2021]