

Unter Mitarbeit von Agnes Bickelhaupt (Format, Layout), Michael Thomas Taylor (englisches Lektorat), Robert Müller (Grafik) © Autor\*innen, 2021, all rights reserved

# Polarizing

Polarisierende Deutungen von Gesellschaft  
als Herausforderung für die Musikpädagogik

herausgegeben von  
Carmen Heß und  
Johann Honnens

# Interpretations of Society as a Challenge for Music Education

**TOBIAS HÖMBERG**

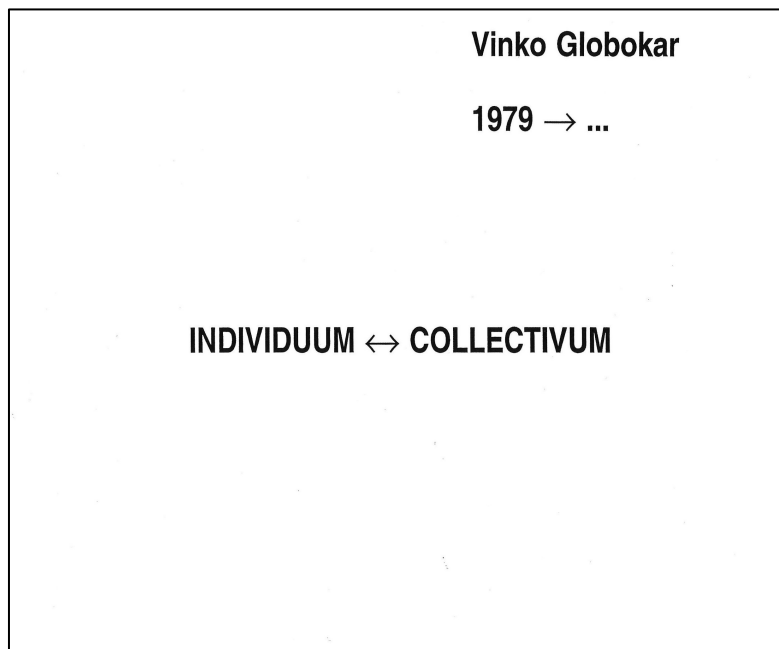
## **Individuum versus Collectivum?**

Zu normativen Positionen und Polaritäten  
im musikpädagogischen Diskurs

## **Individuum versus Collectivum ?**

Zu normativen Positionen und Polaritäten im musikpädagogischen Diskurs

Die Überschrift des vorliegenden Beitrags ist der Sammlung *Individuum ↔ Collectivum* von Vinko Globokar entlehnt. Neben Modellen für die angeleitete Improvisation in Gruppen enthält diese dreibändige Kollektion ebenso verbale „Reflexionen, Spekulationen“ (Globokar, 1979, Bd. 1, S. 3), die unter anderem die Beziehungen zwischen den einzelnen Musizierenden und der Gruppe thematisieren.<sup>1</sup> Solche konzeptionellen Fragen zum Verhältnis von Individuum und Kollektiv drücken sich bereits durch den charakteristischen Doppelpfeil im Titel aus (Abbildung 1): Beide Seiten erscheinen hier als polare Gegenstücke, die zugleich aufeinander bezogen sind.



*Abbildung 1: Titelseite Vinko Globokar:  
Individuum ↔ Collectivum © Pfau-Verlag*

Welche Bedeutung der einzelnen Person gegenüber der sie umgebenden Gesellschaft zukommt, kann als eine der womöglich ältesten Fragen der Menschheitsgeschichte gelten.<sup>2</sup> Besondere Aktualität gewinnt sie in der jüngeren Vergangenheit: Wie in vielen Gesellschaften lässt sich etwa seit den 1980er-Jahren in Deutschland eine zunehmende Polarisierung zwischen verschiedenen Lebensstilen und Gesellschaftsmodellen beobachten, die nicht zuletzt auf die Separation von Individualität und Kollektivität als vermeintlich schwer zu vereinbarenden Gegensätzen zurückzuführen ist. Wurde diese Polarität vor einigen Jahrzehnten – insbesondere unter den programmatischen

---

<sup>1</sup> Die musikpraktischen und theoretischen Anregungen Globokars wurden in den vergangenen Jahrzehnten in der Musikpädagogik vielfach aufgegriffen und genutzt (siehe etwa Langbehn, 2001; Schwarzbauer & Hinterberger, 2014).

<sup>2</sup> Vgl. etwa bereits Aristoteles' Bestimmung des Menschen als ‚Zōon politikon‘ (Lebewesen in der Polisgemeinschaft), nach der der einzelne Mensch sein Lebensziel in der Vergemeinschaftung verwirklicht.

Schlagworten ‚Liberalismus‘ versus ‚Kommunitarismus‘ – noch vor allem theoretisch verhandelt,<sup>3</sup> zeichnet sie sich heute auch in der gesellschaftlichen Realität ab. Die soziologische Forschung erkennt zwei konfligierende, individualistisch bzw. kollektivistisch geprägte Wertvorstellungen, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Klassen verbreitet sind und sich speziell in konträren Auffassungen von Kultur (Reckwitz, 2019) oder Heimat (Koppetsch, 2017) zeigen.<sup>4</sup> Die Präferenzen für Individualismus bzw. Kollektivismus verbinden sich demnach etwa mit unterschiedlichen Ressourcen der kulturellen Selbstverortung und der Mobilität in verschiedenen sozialen Milieus: Während die Angehörigen der gebildeten und oft wohlhabenden neuen Mittelklasse nach individualistischer, kulturübergreifender Selbstentfaltung streben, bleiben die Angehörigen der Unterklasse und der vormaligen Mittelklasse zumeist den von ihnen empfundenen Kollektiven ihrer regionalen Gemeinschaften verhaftet und verstehen Kultur als eine je gemeinsame Essenz. Vermittelt über öffentliche Diskussionen zu gesellschaftlicher Diversität oder Homogenität, zu kulturellen Zusammengehörigkeiten oder Ausschlüssen wird die Polarität zwischen Individualität und Kollektivität zum Thema politischer Auseinandersetzungen.

In Form pädagogischer Normen sind individualistische bzw. kollektivistische Wertvorstellungen auch in Zielrichtungen schulischer Bildung präsent. Hinsichtlich des Bezugs zwischen dem einzelnen Menschen und der Gemeinschaft werden dabei unterschiedliche Theorien und Ideale zur Geltung gebracht. Der vorliegende Beitrag fragt nach einer möglichen Polarität zwischen Individualität und Kollektivität im musikpädagogischen Denken: Er untersucht beispielhaft, inwiefern musikpädagogisch-didaktische Ansätze auf die Bildung von Individuen bzw. Kollektiven ausgerichtet sind und inwieweit die Polarität hier mithin ausgeprägt ist. Dabei wird herausgearbeitet und erörtert, mit welchen diskursiven Verweisen und Anknüpfungen die vertretenen Normen gestützt werden.

Den Rahmen des Beitrags bildet die Auseinandersetzung mit einer kritischen These des Erziehungswissenschaftlers Karl-Heinz Flehsig zum Verhältnis von individualistischen und kollektivistischen Bildungsvorstellungen, die sich in Konzepten von (kultureller) Identität zeigen. Zunächst soll (1) diese These, die indirekt auch die Musikpädagogik adressiert, dargelegt werden. Davon ausgehend soll (2) anhand zweier einschlägiger Beispiele aus dem musikpädagogischen Diskursfeld ausführlich gezeigt werden, inwiefern speziell individualistisch-normative Positionen hier die jüngere Vergangenheit und Gegenwart prägen und wie sie unter Rückgriff auf verschiedene Diskurse begründet und legitimiert werden. Im letzten Abschnitt wird (3) die vorgestellte These mit Blick auf die untersuchten Beispiele und mögliche musikpädagogische Folgerungen unter drei Aspekten weiter diskutiert.

---

<sup>3</sup> Siehe etwa die Beiträge in Honneth, 1995.

<sup>4</sup> Andreas Reckwitz unterscheidet zwei grundlegend divergente Konzepte dessen, was Menschen in der Spätmoderne als (ihre) Kultur gilt: Nach seiner Darstellung bietet die transnationale „Hyperkultur“ den kosmopolitisch orientierten Individuen kulturelle Versatzstücke verschiedenster Provenienz, die sie zu ihrer Selbstverwirklichung nutzen, wohingegen der „Kulturessenzialismus“ den traditional und konservativ orientierten Bevölkerungsgruppen das Gefühl von Sicherheit und Überlegenheit durch kollektive, insbesondere nationale oder religiöse Zugehörigkeit vermittelt (Reckwitz, 2019, S. 36–47). Cornelia Koppetsch beschreibt ähnlich kontrastierende Konzepte in der kosmopolitisch-individualistischen Vorstellung von „Heimat“ als Ergebnis eines „Heimischwerdens in der Welt“ bzw. in der kollektivistischen Vorstellung von gemeinsamer „Heimat als Schicksal“ (Koppetsch, 2017).



## 1. Individualismus versus Kollektivismus in der Pädagogik? – eine These

Pädagogische Disziplinen wenden sich seit einiger Zeit selbstreflexiv und selbstkritisch den Vorstellungen und Bildern der menschlichen Subjekte zu, auf die sich ihre Bildungsbemühungen richten (siehe etwa Binder, 2009). Dies gilt in jüngerer Zeit verstärkt auch für die Musikpädagogik (u.a. Sachsse, 2014; Campos, 2019; Heß, Oberhaus & Rolle, 2020). Die im vorliegenden Beitrag zu betrachtende Relation der Individualität und Kollektivität von Subjekten spiegelt sich in besonderer Weise in verschiedenen Konzepten des Begriffs ‚Identität‘ wider, der in je eigener Bestimmung auch zur Begründung des Wertes von individualistischen bzw. kollektivistischen Lebensstilen und Gesellschaftsmodellen in Anspruch genommen wird.<sup>5</sup> Vor allem dort, wo von ‚kultureller Identität‘ die Rede ist, sind sowohl individuelle Aspekte als auch kollektive Bezüge des Subjekts angesprochen. Eine kürzlich vorgenommene Durchsicht von pädagogischer Literatur, die sich Fragen und Problemen kultureller Identität widmet (Hömberg, 2020), bestätigt, dass der Begriff in seinem jeweiligen Gebrauch die Sicht auf verschiedene pädagogische Menschenbilder eröffnen und sie der Diskussion verfügbar machen kann.

Einen besonders anregenden und provokativen Impuls, die pädagogischen Subjektvorstellungen und Identitätskonzepte zu diskutieren und zu überprüfen, gibt ein Aufsatz des 2010 verstorbenen Erziehungswissenschaftlers Karl-Heinz Flechsig<sup>6</sup> (vgl. ebd., S. 74–76). In einem bereits älteren Sammelband zum Thema *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung* von Christoph Wulf und Christine Merkel charakterisiert Flechsig die mit dem Begriff ‚kulturelle Identität‘ verbundenen Aspekte und Bedeutungsfacetten zusammenfassend als ein komplexes „Lernproblem“ für die Gesellschaft, insbesondere auch für die pädagogischen Disziplinen (Flechsig, 2002).<sup>7</sup> Dabei schildert er unter anderem seine Wahrnehmung von tradierten Normen in der europäischen und speziell der deutschen Pädagogik:

In ihrer Geschichte wurden Sachverhalte kultureller Identität zumeist im Zusammenhang von Sozialisation, Enkulturation und Personalisation in der Regel [sic!] innerhalb des eigenen Kontextes diskutiert. Für die europäische Pädagogik bedeutet dies, dass sie von westlichen Vorstellungen von individueller Persönlichkeit, einem individualistisch verstandenen ‚Selbst‘ bestimmt wurde [...]. Und da auch die deutsche Pädagogik in ihrem Mainstream individualistische und universalistische Erziehungskonzepte bevorzugte, standen auch Probleme individueller Identität im Vordergrund, während Fragen nach der Entwicklung kultureller und kollektiver Identität in den Hintergrund traten. (Flechsig, 2002, S. 67–68)

Flechsig erkennt hier einen Kontrast individuell versus kollektiv orientierter „Erziehung“, der sich in seinen Augen zwischen vorder- bzw. hintergründiger Berücksichtigung der individuellen bzw. kollektiven Ebene menschlicher Identitäten abzeichnet. Übertragen auf die Metaphorik der Polarität, prägt die von Flechsig beobachtete Anordnung von individueller und kollektiver Identität im

---

<sup>5</sup> Reckwitz zufolge bezeichnet ‚Identität‘ allgemein die „Art und Weise [...], in der sich jemand oder eine Gruppe selbst interpretiert“ (Reckwitz, 2019, S. 39). Aus diesem Verständnis ergeben sich spezifische Konzepte von Identität: mit der Unterscheidung Reckwitz’ einerseits in Form des Gewinns „personaler Identität“ für ein kosmopolitisch orientiertes „einzigartiges Individuum“ (ebd.), andererseits als kulturessenzialistische „kollektive Identität einer Gemeinschaft“ (ebd., S. 42–43).

<sup>6</sup> Karl-Heinz Flechsig (1932–2010) gilt als Mitbegründer der Interkulturellen Pädagogik und hatte Lehrstühle für „Interkulturelle Didaktik“ an den Universitäten Göttingen und Dresden inne.

<sup>7</sup> Zu Lernaufgaben im Einzelnen erklärt Flechsig die verstehende Einsicht in folgende Aspekte: ‚kulturelle Identität‘ als theoretisches und soziales Konstrukt, die Komplexität von Identitäten durch kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten sowie die kulturelle Bedingtheit von (pädagogischen) Welt- und Menschenbildern.

Vorder- bzw. Hintergrund zwei Pole aus, die gemäß der pädagogischen Normierung unterschiedlich gewichtet sind. Der Vorrang des Individuellen betrifft dieser These zufolge zum einen die Zielrichtung der vorherrschenden pädagogisch-normativen Ansätze, zum anderen die reflexive Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, die sich Menschen bei der Entwicklung von individueller Identität stellen. Gegenüber der Fokussierung individueller (kultureller) Identitäten kennzeichnet Flehsig die pädagogisch geförderte Ausbildung kollektiver (kultureller) Identitäten und deren Reflexion als nachrangig. Als ursächlich hierfür betrachtet er den „Kontext“ (ebd., s.o.), in dem die Aspekte von Identität und Kultur diskutiert würden: Die pädagogischen Disziplinen sind nach seiner These mehrheitlich in einen europäisch-westlich geprägten Diskurs verstrickt, demzufolge Menschen in eine individualistische Kultur hineinwachsen und dort zu individuellen Persönlichkeiten heranreifen. Dass Menschen innerhalb westlicher Gesellschaften gemeinhin als Individuen sozialisiert werden, wird Flehsig zufolge hier zur universalen pädagogischen Norm erhoben. Diese Universalisierung des Individualismus erachtet er in mehrfacher Hinsicht als problematisch. Zunächst hält er sie für wenig reflektiert, da sie nach seiner Wahrnehmung aus der beschränkten europäischen bzw. deutschen „kulturellen“ Perspektive erfolgt. Des Weiteren hält er sie, mit Blick auf die Unterschiedlichkeit der Kulturen und der in sie involvierten Menschen, für unzulässig. So folgert er:

Künftig sollte deshalb die Pädagogik in Theorie und Praxis der kulturellen Bedingtheit ihrer eigenen Welt- und Menschenbilder, ihrer Theorien und Praxen besondere Aufmerksamkeit schenken und auf universalistische Ansprüche verzichten. (Ebd., S. 68)

Flehsig appelliert somit an die pädagogischen Disziplinen, das unhinterfragte Projizieren ihrer individualistischen Subjektbilder auf sämtliche Kulturen und kulturellen Identitäten einzustellen. Darüber hinaus trägt er ihnen die Aufgabe an, das von ihm diagnostizierte polare Übergewicht des Individuellen durch zusätzliche Berücksichtigung kollektiver Orientierungen auszubalancieren. Beide Forderungen, die sich implizit auch an die Musikpädagogik richten, sollen im dritten Abschnitt dieses Beitrags näher entfaltet und erörtert werden. Zuvor soll durch die detaillierte Untersuchung zweier einschlägiger Quellen gezeigt werden, inwiefern die von Flehsig problematisierten individualistischen Normen auch in der Musikpädagogik populär scheinen. Mittels diskursanalytischer Verfahren wird dabei exemplarisch herausgearbeitet, wie solche Normen in der Musikpädagogik durch die Anbindung an unterschiedliche Diskurse im Einzelnen begründet werden.

## **2. Normative musikpädagogische Positionen – zwei Beispiele**

Pädagogische Disziplinen kommen nicht umhin, ihre Theorie und Praxis an außerfachlichen Normen auszurichten. Sofern sie sich auf die Bildung von in steter Entwicklung befindlichen Menschen in einer sozialen Umwelt orientieren, stützen sie sich zumindest auf philosophisch-anthropologische Grundvorstellungen.<sup>8</sup> Um die These Flehsigs, wonach auch der musikpädagogische „Mainstream“ (ebd., S. 67, s.o.) die individuelle Identität und Persönlichkeit menschlicher Subjekte

---

<sup>8</sup> Auch die empirische Bildungsforschung basiert auf solchen Annahmen vom Wesen des Menschen, ohne die ihr jede Grundlage entzogen wäre. In der Musikpädagogik kommt gemeinhin die implizite Überzeugung hinzu, dass der Umgang mit Musik zum menschlichen Dasein gehöre. Während Normen, die über jene Prämissen hinausgehen, in der wissenschaftlichen Musikpädagogik im Bemühen um deskriptive Neutralität zumeist verborgen werden, zeichnen sie sich in der anwendungsbezogenen Musikdidaktik oft deutlicher ab.

ins Zentrum rückt, exemplarisch zu überprüfen und zu konkretisieren, sollen im Folgenden subjektbezogene, programmatisch-normative Ausschnitte aus zwei prominenten Quellen untersucht werden.<sup>9</sup> Die Wahl fällt auf Schriften, die seit rund eineinhalb Jahrzehnten innerhalb der deutschsprachigen schulbezogenen Musikpädagogik in jeweils mehrfacher Auflage verbreitet wurden: die Musikpädagogik-Einführung von Rudolf-Dieter Kraemer sowie die Musik-Didaktik von Werner Jank. Mit ihrer Rezeption innerhalb der Fachdisziplin, der Lehramtsausbildung und auch der Gruppe praktizierender Musiklehrender können sie mutmaßlich als weitgehend repräsentativ und zugleich einflussreich für die Hauptströmung des musikpädagogischen Diskurses gelten.<sup>10</sup>

## 2.1. Rudolf-Dieter Kraemer: „Personalisation“

Der erstmals im Jahr 2004 publizierte Band *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* von Rudolf-Dieter Kraemer, in den Jahren 2007 und 2017 jeweils neu aufgelegt, wendet sich explizit an Studierende des Lehramts Musik. Das weitaus umfangreichste Kapitel dieser Einführung ist mit dem Titel „Wie sind wichtige Begriffe definiert?“ überschrieben. Entgegen der Suggestion, hier würden allgemein geteilte Begriffsbestimmungen dargelegt, bietet der Autor Einblicke in wissenschaftliche und didaktische Fachdiskussionen, wobei er wiederholt selbst Position bezieht.<sup>11</sup> Dies betrifft auch Auffassungen zum lernenden Subjekt und seiner Identität, die im Teilkapitel „Anthropologische Aspekte musikalischen Lernens“ formuliert werden. Unter dem Stichwort „Personalisation“ schreibt Kraemer:

Nicht wenige Pädagogen, sieht man von einigen postmodernistischen Vertretern ab, welche die Leitvorstellung eines selbstbestimmten und verantwortlichen Subjekts in Frage stellen [...], sehen in der Entfaltung der Personalität [...] eine der zentralen Aufgaben pädagogischen Handelns, um zur menschlichen Vervollkommnung beizutragen. Entscheidende Hilfe zur Persönlichkeitswerdung des Menschen leisten jene Lernprozesse, die der Leitidee der Würde des Menschen verpflichtet sind, wie sie im ersten Satz des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland ausgesprochen wird: ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar.‘

Schule als Ort humanen Denkens und Handelns trägt durch ausgewählte Unterrichtsinhalte, eigenverantwortliches, einfühlendes Handeln in Interaktionen zwischen den beteiligten Personen bei zur ‚Personalisation‘ (= höchstmögliche Entfaltung der Anlagen und Befähigungen) und Identitätsfindung des Einzelnen (= das Wissen um seine Fähigkeiten, seine Rolle in der Gesellschaft, sein Wirken auf andere). (Kraemer, 2004, S. 282)

---

<sup>9</sup> Die Untersuchung zielt zuerst darauf, die den Quellen zugrundeliegenden Subjektvorstellungen offenzulegen. Dazu werden die Äußerungen der Textoberfläche auf ihre zentralen Aussagen zurückgeführt. Ferner wird die Argumentation dahingehend dekonstruiert, dass herausgearbeitet wird, auf welche Diskursstränge sie jeweils legitimierend oder erläuternd zurückgreift. Die Perspektive und Terminologie dieser Untersuchung orientiert sich am Ansatz der *Kritischen Diskursanalyse* nach Siegfried Jäger, die ihrerseits in der Tradition der Diskurstheorie Michel Foucaults steht (Jäger, 2015; Jäger & Zimmermann, 2010).

<sup>10</sup> Ungeachtet ihrer Prominenz und Verbreitung ist zu bedenken, dass beide Schriften insbesondere den Stand des Diskurses im musikpädagogischen Mainstream der Jahre vor und nach 2010 abbilden. Zu neueren, partikularen bzw. gegenläufigen Tendenzen siehe die Diskussionen im dritten Abschnitt dieses Beitrags.

<sup>11</sup> In den nachfolgenden Untersuchungen wird davon ausgegangen, dass die zitierten Personen einerseits als handelnde Subjekte spezifische Positionen vertreten und argumentativ begründen können, dabei jedoch andererseits diskursives Wissen rezipieren und reproduzieren und insofern stets in bestehende Diskurse eingebunden sind. Dieses Subjektverständnis korrespondiert mit dem der *Kritischen Diskursanalyse*, wonach „der einzelne Text ein subjektives Produkt ist, den [sic!] ein einzelner Mensch, der dabei zugleich immer als in die Diskurse verstrickter vorzustellen ist, als gedanklichen Zusammenhang produziert“ (Jäger, 2015, S. 37).

Kraemer erklärt hier die Förderung des individuellen Subjekts zum Ziel pädagogischen Handelns. Seine Argumentation greift sowohl auf den Begriff ‚Person‘ wie auch auf den Begriff ‚Identität‘ zurück. Dahinter stehen je spezifische Konzepte, die verschiedenen Diskursen entstammen und als einzelne Diskursstränge argumentativ eingebunden sind.

Das Konzept der Person wird in mehreren schlagwortartig dargebotenen Äußerungen erkennbar. So ist die Rede von „Entfaltung der *Personalität*“, „menschliche[r] Vervollkommnung“, „Persönlichkeitswerdung des Menschen“ sowie „Personalisation“ als „höchstmögliche[r] Entfaltung der Anlagen und Befähigungen“ (ebd., s.o.). In ihren wechselseitigen Verweisen verdichten sich die Äußerungen zu einer Aussage, die auf die humanistische Denktradition zurückzuführen ist: Der Mensch ist von Geburt an mit Begabungen und Fähigkeiten ausgestattet. Entsprechend ist sein Telos die bestmögliche Verwirklichung seines Selbst, indem er seine Begabungen und Fähigkeiten zur vollen Entfaltung bringt. Dieses von Kraemer zitierte Menschenbild stellt in nuce das Grundprogramm des Humanismus dar, das auf die Antike zurückgeht und die unterschiedlichen Strömungen vom Renaissance-Humanismus über den Neuhumanismus bis hin zu den partikularen humanistisch orientierten Bewegungen der Moderne verbindet. Es ist aufs Engste verklammert mit dem humanistischen Ideal von Bildung (vgl. Zichy, 2010). Das Wesen des Menschen ist demnach durch das Vermögen gekennzeichnet, die eigenen Anlagen zu ihrer besten Form zu entwickeln. Aus diesem Vermögen erwächst ihm zugleich eine Obliegenheit: So ist der Mensch verpflichtet, sich seiner Bestimmung gemäß selbst zu verwirklichen – und dabei ein in höchstem Maße moralisch-sittliches und sozial-verantwortungsvolles Leben zu führen. Die menschliche Selbstverwirklichung steht in enger Beziehung zur Eigenständigkeit und Individualität, wie sie dem Subjekt auch in den Äußerungen Kraemers zugesprochen werden. Wie Kraemer in einer dem Abschnitt angehängten Endnote mitteilt, referenziert das von ihm verwendete Konzept der Person auf die Spätantike bei Boethius, ferner auf die Anthropologie Thomas von Aquins und auf die Vernunftphilosophie Immanuel Kants. Dieses Konzept absolut setzend, resümiert er: „Nach heutigem Verständnis umfasst Personsein individuelle Freiheit *und* soziale Verantwortung, Geistfähigkeit *und* Leibgebundenheit, Erziehungsfähigkeit und Bildsamkeit“ (Kraemer, 2004, S. 285, Endnote 4). Mit den letzten Schlagworten wird explizit, dass Kraemers Ausführungen zur Entfaltung der „Personalität“ das humanistische Bildungsideal zitieren. Im Rekurs auf dieses Ideal scheint die hier vertretene pädagogische Norm legitimiert: Schule wird zum „Ort humanen Denkens und Handelns“ (ebd., S. 282, s.o.) deklariert, die Bildung der individuellen Person zur zentralen pädagogischen Aufgabe bestimmt.

Kraemers Argumentation stützt diese Norm weiter, indem sie sie durch einen Rückgriff auf das deutsche Grundgesetz beglaubigt. Die im ersten Satz der Verfassung verbriefte „Würde des Menschen“ weist geistesgeschichtlich ebenfalls in die Antike zurück und ist überdies in der christlichen Lehre wie auch in der neuzeitlichen aufklärerischen Vernunftphilosophie verankert (vgl. Hain, 2003, S. 36–37). Sie kann so paraphrasiert werden, dass jeder Mensch einen eigenen Wert besitze, der nicht beschnitten und verletzt werden dürfe. Gemäß dieser Maxime gilt der Mensch als autonom und selbstverantwortlich: „Die prinzipielle Fähigkeit des Menschen zur Selbstbestimmung ist der Grundgedanke, auf dem die Anerkennung des eigenständigen Wertes eines jeden Menschen ruht“ (ebd., S. 38). Der hier herangezogene Diskursstrang zur Menschenwürde schmiegt sich somit reibungslos an den Diskursstrang der humanistischen Bildung, ist in Ergänzung zu diesem aber zusätzlich durch das hochrangigste, unhintergehbare Werte- und Rechtsprinzip der Bundesrepublik Deutschlands autorisiert.

Das Menschenbild, auf das Kraemer sich unter Heranziehung beider Diskursstränge beruft, ist somit dasjenige eines individuellen, souveränen und in jeglicher Hinsicht integrierten Subjekts. In seiner Äußerung verteidigt er diese Auffassung als ein allgemein anerkanntes Paradigma, indem er sie als „Leitvorstellung“ und „Leitidee“ (Kraemer, 2004, S. 282, s.o.) bezeichnet. Dass sie nicht unstrittig ist, räumt Kraemer selbst ein: Wie er im einleitenden Satz richtig erkennt, wird das Konzept des autonomen Subjekts seitens der postmodernen Philosophie, der Soziologie und durchaus auch der Pädagogik in Zweifel gezogen.<sup>12</sup> Er selbst bezieht dagegen Position für das eigenverantwortliche Individuum und sucht Gewähr bei einer vorgeblichen Vielzahl von Pädagog\*innen, wobei die doppelte Verneinung in Form einer rhetorischen Litotes („Nicht wenige Pädagogen“, ebd., s.o.) diese Einschätzung als unverbindlich absichert.

Der individualistischen Norm entsprechend, ist auch der Begriff ‚Identität‘, den Kraemer im zweiten Absatz anführt, als individuell konzipiert: Er bezieht sich auf die „Identitätsfindung des Einzelnen (= das Wissen um seine Fähigkeiten, seine Rolle in der Gesellschaft, sein Wirken auf andere)“ (ebd., s.o.). An welche Diskursstränge dieses begriffliche Konzept anknüpft, wird in den in Parenthese angeführten Bedeutungsaspekten erkennbar. Als Selbstreflexion der eigenen Fähigkeiten meint ‚Identität‘ bei Kraemer demnach zuerst das, was im allgemeinpädagogischen Diskurs unter dem Begriff ‚Fähigkeitsselbstkonzept‘ firmiert. Dieses Konstrukt, das in der empirischen Bildungspsychologie entwickelt wurde (vgl. Shavelson et al., 1976)<sup>13</sup>, bezeichnet nach einer geläufigen Definition die „Gesamtheit der wahrgenommenen eigenen Begabungen beziehungsweise Fähigkeiten und deren Struktur“ (Meyer, 1984, S. 20). Der Selbstkonzeptforschung zufolge resultiert die Selbstwahrnehmung eines Menschen hinsichtlich seines Leistungsvermögens keineswegs aus reiner Introspektion, sondern entsteht in einem Abgleich mit seinem sozialen Umfeld, bei Schüler\*innen etwa der eigenen Schulklasse. Diese soziale Orientierung entspricht den weiteren von Kraemer angeführten Identitätsaspekten: Im Zuge seiner Identitätsfindung würde das Individuum demnach seine persönliche „Rolle in der Gesellschaft“ entdecken und sich seines „Wirken[s] auf andere“ (Kraemer, 2004, S. 282, s.o.) versichern. Dieser Auffassung zufolge ist das Individuum der eigenen Identität vorgängig. Es findet seine Identität, indem es sich zum gesellschaftlichen Kollektiv in Beziehung setzt, für sich einen passenden sozialen Platz ausfindig macht und einnimmt. Dabei überprüft es, welche Rollenerwartungen ihm signalisiert werden und wie es auf sein soziales Umfeld wirkt. Jene im Text Kraemers angedeuteten Aussagen weisen auf ein Konzept von Identität hin, das dem sozialpsychologischen Symbolischen Interaktionismus entstammt. Wie das Fähigkeitsselbstkonzept geht auch dieser Ansatz maßgeblich auf die Theorie des amerikanischen Pragmatisten George Herbert Mead (1973) zurück. Nach Mead steht das Individuum vor der Herausforderung, in sozialer Interaktion zum einen auf die gesellschaftlichen Rollenerwartungen zu reagieren und zum anderen seine Autonomie zu wahren.<sup>14</sup> Die von Kraemer angeführten Aspekte von

---

<sup>12</sup> Siehe dazu auch die nachfolgende Analyse zum Ausschnitt aus der *Musik-Didaktik* Werner Janks.

<sup>13</sup> Die Identitätstheorien von William James und George Herbert Mead gelten als Vorläufer der Selbstkonzept-Forschung. Eine US-amerikanische Forschergruppe um Richard Shavelson etablierte das von ihr insbesondere an akademische Disziplinen gebundene Fähigkeitsselbstkonzept („Academic self-concept“) als Teil des allgemeinen Selbstkonzepts („General self-concept“) (Shavelson et al., 1976).

<sup>14</sup> Dem Ansatz Meads elementar ist die Unterscheidung zwischen dem „Me“ (übersetzt: „ICH“ bzw. „Mich“) als dem sozialen Selbst eines Menschen – dem Rollenbild, das andere von ihm haben – und dem „I“ („Ich“) als seinem handelnden, personalen und subjektiven Selbst (Mead, 1973, S. 216–221). Seine Individualität entsteht aus dieser Doppelseitigkeit: In sozialer Hinsicht berücksichtigt es gesellschaftliche Vorgaben und Ansprüche und richtet den Blick mit dem Einnehmen einer Außenperspektive auf das eigene „Me“, in personaler Hinsicht verhält es sich dazu als unverwechselbares „I“. Dies ermöglicht es, sich von jedem anderen Mitglied der sozialen Gruppe zu unterscheiden.



Identität rekurren somit auf ein Identitätskonzept, wonach dem einzelnen Menschen aufgegeben ist, einerseits an einem gesellschaftlichen Kollektiv mitsamt seinen Anforderungen und Rollenmustern zu partizipieren und sich andererseits innerhalb desselben als Individuum zu behaupten.

Der gesamte Abschnitt zum Stichwort „Personalisation“ mündet schließlich in eine eigentümliche Definition der Begriffsbildung ‚musikalische Identität‘, mit der Kraemer das individualistische Konzept von Person und Identität konsequent auf die menschliche Selbstentfaltung und Selbstdefinition mittels der je eigenen musikalischen Praxen bezieht:

Musikalische Identität finden bedeutet dann, dass der Mensch in der Lage ist, sich seinen persönlichen Lebensraum zu schaffen, indem er sich mit Musik umgibt – bewusst und verantwortungsvoll auswählend – und sich seinen persönlichen Bedürfnissen entsprechend musikalisch betätigt. (Kraemer, 2004, S. 282)

Dass das soziale Umfeld, in dem musikalische Praxen vollzogen werden, diese bisweilen auch beeinflussen kann, scheint hier nun vollständig ausgeblendet. Vielmehr ist es laut dieser Äußerung das Individuum selbst, das sich sein privates (musikalisches) Biotop errichtet und dabei allein den eigenen Bedürfnissen verpflichtet ist. In die Definition musikalischer Identität als einer rein selbstbestimmten, persönlichen Lebensgestaltung ist jedoch eine Einschränkung eingelassen: Die Auswahl müsse „bewusst und verantwortungsvoll“ erfolgen. Die Forderung nach Verantwortung beim individuellen Umgehen mit Musik und bei den individuellen musikalischen Praxen entspricht erneut dem humanistischen Bild vom Menschen und von den moralischen Auflagen, die seinem Handeln beigegeben sind. Zudem klingt hier die im musikpädagogischen Diskurs etablierte Zielvorstellung einer „verständigen Musikpraxis“ (Kaiser, 2001, 2010) an, die wie das humanistische Menschenbild ebenfalls auf überlieferten ethischen Grundsätzen aus der Antike gründet. Musikalische Tätigkeit als eine spezifische Praxis bedarf nach dieser Auffassung der Reflexion und sittlichen Klugheit, indem sie sich vor den Maßstäben eines dem moralisch Guten verhafteten, gelingenden Lebens verantworten muss.<sup>15</sup> Diese Einlassung bestärkt die Eigenständigkeit der individuellen musikalischen Identitätsfindung, da sie dem Menschen die volle Bürgerschaft für seine eigene, ethisch zu rechtfertigende Lebensgestaltung überträgt.

Rudolf-Dieter Kraemer insistiert zusammengefasst, dass die Aufgabe von Schule und Musikunterricht darin bestehen möge, die Entwicklung von individuellen menschlichen Subjekten zu fördern. Pädagogisch gelte es demnach, Schüler\*innen zur vollen Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Identität zu verhelfen. Wie die Untersuchung zeigt, wird diese Norm argumentativ durch ein Bündel diskursiver Anknüpfungen gestützt (Abbildung 2): Sie wird rückgebunden an Diskurse der humanistischen Tradition sowie der Sozialpsychologie, namentlich das humanistische Menschenbild und Bildungsideal sowie die Theorie des Symbolischen Interaktionismus. In dieses Bündel hineingewoben sind ferner Diskursstränge zur Menschenwürde, wie sie prominent im Deutschen Grundgesetz geschützt wird, zum Fähigkeitsselbstkonzept der Bildungspsychologie sowie zur verständigen Musikpraxis aus der Musikpädagogik. Die Verweise auf diverse anerkannte Subjektvorstellungen, die in Form von Persönlichkeits- und Identitätskonzepten im gesamtgesellschaftlichen, im psychologischen und soziologischen bzw. im musikpädagogischen Diskurs kursieren, fungieren

---

<sup>15</sup> Hermann Josef Kaiser bezieht sein Konzept von Praxis aus der *Nikomachischen Ethik* Aristoteles': „Praxis ist in der aristotelischen Denktradition eine auf das Gute, auf das gelingende Leben zielende und sich davor rechtfertigende verantwortete Lebensform“ (Kaiser, 2010, S. 52). Kaiser grenzt diesen Begriff mit Aristoteles von zweckhafter, herstellender (musikalischer) Tätigkeit ab und erweitert ihn in seinen Schriften ab 2010 zudem um die zusätzliche Dimension der Arbeit.

mutmaßlich als Legitimation der hier vertretenen individualistischen Position. Das nachfolgende Beispiel wird freilich aufzeigen, dass individualistisches Denken in der Musikpädagogik sich auch aus gänzlich anderen Quellen speisen kann.

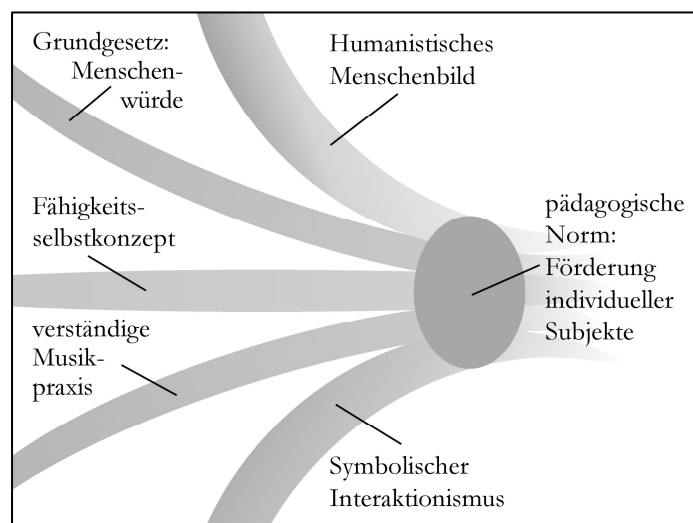


Abbildung 2: Verknötung von Diskurssträngen bei Kraemer (eigene Darstellung)

## 2.2 Werner Jank: „Jugend und Kultur“

Die *Musik-Didaktik* von Werner Jank erschien ursprünglich im Jahr 2005. Im Jahr 2013 legte der Autor eine erste überarbeitete Neufassung vor, eine weitere ist jüngst im Jahr 2021 erschienen. Allen Fassungen gemein ist die Darlegung der Konzeption des sogenannten *Aufbauenden Musikunterrichts*, die über die verschiedenen Ausgaben ihre sukzessive Weiterentwicklung erfährt. Hierzu erläutert Jank zunächst verschiedene „Ausgangspunkte“. Einen dieser Punkte lokalisiert er im Zusammenhang von „Jugend und Kultur“, so die Überschrift des eröffnenden Teilkapitels in den ersten beiden Fassungen.<sup>16</sup> Es thematisiert die Bedeutung, die den favorisierten Musiken und musikalischen Gebrauchspraxen von Jugendlichen für die Konstruktion ihrer Identität zukommt. In der ersten Neuauflage von 2013 beginnt dieses Teilkapitel mit den folgenden Äußerungen:

„Jugend gibt es nur im Plural“ – so überschrieb schon 1990 ECKART LIEBAU einen Aufsatz in der Zeitschrift ‚Pädagogik‘ (LIEBAU 1990; vgl. musikbezogen BEHNE 1986). Die soziale, kulturelle, regionale und ökonomische Ausdifferenzierung in unserer modernen Industriegesellschaft hat zu einer Vielfalt von Lebensverhältnissen und -formen in der Familie, im Arbeitsleben sowie in Freizeit und Jugendkultur geführt. Dieser Pluralisierung der Lebensverhältnisse entspricht die Individualisierung der Lebensverläufe, die die Bindungen des Einzelnen zu seiner sozialen Umwelt lockert und für manche mit dem Verlust an Sicherheiten einher geht.

Diese Individualisierung ist kein Ablauf, in den man irgendwie hineingestellt ist, sondern ein Prozess der aktiven Ausgestaltung des eigenen Lebens (vgl. BAACKE 1998 b, 41–43). Das gilt auch für den Umgang Jugendlicher mit Musik und Medien, den Kulturforscher beschreiben ‚als einen bewussten Selektionsvorgang mit hoher Entscheidungskompetenz anhand der Kategorien ‚kaufen‘, ‚interpretieren‘ und ‚selber machen‘ (SABINE VOGT 2004, 3). (Jank, 2013, S. 73)

<sup>16</sup> In der jüngsten, überarbeiteten Neuauflage der *Musik-Didaktik* von 2021 ist dieses Teilkapitel nicht mehr enthalten.

## These 5.1

„DEN Umgang mit DER Musik und DEN Medien durch DIE Jugendlichen gibt es nicht“ (SABINE VOGT 2004, 6). (Ebd.)

Wie Rudolf-Dieter Kraemer argumentiert Werner Jank hier auf eine musikpädagogische Bildung des individuellen Subjekts hin. Anders als Kraemer beruft er sich dabei jedoch nicht auf ein idealistisches Programm, sondern auf vermeintlich deskriptive Befunde. Dazu verknüpft seine Argumentation verschiedene Diskursstränge, die sich einerseits auf Jugend und (Musik-)Kultur, andererseits auf gesellschaftliche Pluralisierung und Individualisierung beziehen.

Die Kernaussage des ersten Absatzes bildet eine Gesellschaftsdiagnose. Sie lässt sich wie folgt wiedergeben: Unsere Gesellschaft hat sich durch unterschiedliche soziale, kulturelle, regionale Zugehörigkeiten und verschiedene ökonomische Bedingungen in plurale Lebensbedingungen ausdifferenziert. Die Pluralisierung der Gesellschaft bedeutet zugleich die Vereinzelung des Individuums und seines Lebens, da es sich aus sozialen Zusammenhängen und Sicherheiten löst. Diese Aussage und die von Jank gewählten Worte gehen explizit auf den soziologischen Diskurs zurück. In den 1980er-Jahren bringt der Soziologe Ulrich Beck den Begriff und das Theorem der ‚Individualisierung‘ in diesen Diskurs ein, um die von ihm beschriebenen sozialen Charakteristika der Spät- oder Postmoderne zu bezeichnen.<sup>17</sup> In seiner Schrift *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (Beck, 1986) dokumentiert Beck einen Gesellschaftswandel, den er unter dem Begriff ‚Enttraditionalisierung‘ fasst. Seiner Darstellung gemäß hat dieser Prozess mit dem Zeitalter der Industrialisierung eingesetzt und sich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erheblich beschleunigt (ebd., S. 115–120).<sup>18</sup> In Folge der „Freisetzung“ aus gesellschaftlichen Traditionen, so Beck, sind Lebensstile und Lebenswege in zunehmendem Maße wählbar geworden: „Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu“ (ebd., S. 216).

Die durch den Begriff ‚Individualisierung‘ gekennzeichnete Entwicklung gilt dabei als hochgradig ambivalent. Zum einen ermöglicht es demnach die schwindende Bedeutung von Kollektiven, das eigene Leben in Teilen individuell zu gestalten, zum anderen besteht zugleich ein unausweichliches Erfordernis, dies zu tun. Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim beschreiben diese Ambivalenz pointiert so: „Du darfst und du kannst, ja du sollst und musst eine eigenständige Existenz führen, jenseits der alten Bindungen von Familie und Sippe, Herkunft und Stand“ (Beck & Beck-Gernsheim, 1994, S. 25).<sup>19</sup> In diesem Zusammenhang ist das Individualisierungstheorem Becks im sozialwissenschaftlichen Diskurs mit einem Konzept von Identität verknüpft worden, das den Menschen vor die Herausforderung stellt, seine persönliche und

---

<sup>17</sup> Bedeutsame soziologische Vorläufer des Individualisierungstheorems von Ulrich Beck sind insbesondere die Differenzierungstheorie Georg Simmels sowie die Theorie der sozialen Arbeitsteilung Émile Durkheims.

<sup>18</sup> Beck zufolge bedeutet der Prozess der Enttraditionalisierung eine erhebliche Erosion ehemals stabiler sozialer Zusammenhänge. Demnach wurden die Menschen im Laufe des industriellen Zeitalters aus zahlreichen vormals verbindlichen Traditionen und Lebensformen entlassen. Dies betrifft nach Beck ihre Herauslösung aus tradierten Geschlechterrollen, das Aufweichen von sozialen Zusammenhängen in Milieu, Nachbarschaft und Familie und schließlich das Schwenden gemeinsamer sinnstiftender Weltbilder und Wertvorstellungen. Hinzu komme eine generelle Hebung der Lebensverhältnisse durch eine gesteigerte Mobilität und eine insgesamt größere Verfügbarkeit materieller Ressourcen (ebd.).

<sup>19</sup> Beck & Beck-Gernsheim weisen darauf hin, dass diese Existenz zugleich wieder anderen Abhängigkeiten im gesellschaftlichen System der arbeitsteiligen Erwerbstätigkeit unterliege (ebd.).

individuelle Identität zu gestalten. Dabei stehe er unter dem Entscheidungsdruck verschiedener verfügbarer Lebensentwürfe: „Der Zwang und die Möglichkeit, eine eigene Biografie und eine eigene Identität zu entwerfen – kurz: ein ‚eigenes Leben‘ zu führen – wird zusätzlich forciert durch die fortschreitende *funktionale Differenzierung* der Gesellschaft und die damit einhergehende *Pluralisierung der Lebenswelten*“ (Eickelpasch & Rademacher, 2004, S. 17; Hervorh. i. Orig.).<sup>20</sup>

Mit der Verwendung der Begriffe ‚Individualisierung‘, ‚Ausdifferenzierung‘ und ‚Pluralisierung‘ – sowie, wie unten zu zeigen sein wird, ‚Identität‘ – greift Jank deutlich erkennbar auf diesen Diskurs zurück. Auffälligerweise allerdings klingt die problematische Kehrseite der Individualisierung dabei nur kurz an. So räumt er zwar ein, dass diese durch gelockerte „Bindungen des Einzelnen zu seiner sozialen Umwelt [...] für manche mit dem Verlust an Sicherheit einhergeht“ (Jank, 2013, S. 73, s.o.), ansonsten jedoch wird ausschließlich ihre positive Seite herausgestellt. Wie Jank andeutet, muten die gesellschaftlichen Vorgänge durch die aus dem soziologischen Diskurs zitierten Begriffe recht abstrakt und unausweichlich an, sodass die Menschen ihnen passiv ausgesetzt scheinen. Er korrigiert diese Auffassung, indem er ihr das aktivische Moment von Individualisierung entgegengesetzt: „Diese Individualisierung ist kein Ablauf, in den man irgendwie hineingestellt ist, sondern ein Prozess der aktiven Ausgestaltung des eigenen Lebens“ (ebd., s.o.). Diese Kennzeichnung ist augenscheinlich positiv konnotiert, da sie menschliche Freiheiten und Fähigkeiten wie Eigenständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstverantwortung impliziert.

In der Argumentation Janks wird der Diskursstrang zur Individualisierung nachfolgend mit dem Diskursstrang zu jugendlichen Musikpraxen und Jugendkultur verknüpft: „Dies gilt auch für den Umgang Jugendlicher mit Musik und Medien“ (ebd., s.o.). Die hier vorgenommene diskursive Verknüpfung findet sich bereits in den Ausführungen des Erziehungswissenschaftlers und Medienpädagogen Dieter Baacke im *Handbuch Jugend und Musik*, auf das Jank sich hier ausdrücklich bezieht.<sup>21</sup> In seinem Aufsatz *Neue Ströme der Wahrnehmung und kulturelle Ordnung* (Baacke, 1997<sup>22</sup>) wägt Baacke die Herausforderungen und Errungenschaften für Jugendliche in der pluralistisch ausdifferenzierten Gesellschaft ab. Dabei betont er vor allem die Chancen, die sich durch die Individualisierung für ihre Lebensgestaltung und ihre Suche nach personaler sowie sozialer Identität eröffnen würden.<sup>23</sup> Individualisierung wird damit fokussiert auf Selbstbestimmung.

Jank übernimmt diese Fokussierung, die zugleich eine Reduzierung des ursprünglichen, aus den Sozialwissenschaften herangezogenen Diskursstrangs darstellt. In seiner Argumentation für

---

<sup>20</sup> Zur Verknüpfung von Enttraditionalisierung, Individualisierung und Identität siehe insbesondere auch Keupp et al., 1999, S. 40–53.

<sup>21</sup> Diese Verknüpfung ist zudem schon in der Individualisierungstheorie bei Ulrich Beck angelegt, auf die sich auch Baacke stützt: Beck schreibt, in ihren durch Individualisierungsprozesse geweckten „Erwartungen auf ein ‚Stück eigenes Leben‘“ entstünden bei den Menschen „immer *neue Suchbewegungen*, die zum Teil experimentelle Umgangsweisen mit sozialen Beziehungen, dem eigenen Leben und Körper in den verschiedenen Varianten der Alternativ- und Jugendsubkultur erproben“ (Beck, 1986, S. 119–120; Hervorh. i. Orig.).

<sup>22</sup> In Janks Quellenverweis werden der Aufsatz und das Handbuch Baackes dem Jahr 1998 zugeordnet, laut Verlagsangaben ist es jedoch bereits im Januar 1997 erschienen.

<sup>23</sup> Zwar problematisiert Baacke, Jugendliche müssten (im Sinne Meads, s.o.) die an sie gestellten „unterschiedlichen Rollenansprüche mit den Interessen ihrer Individualität in Einklang [...] bringen“ (Baacke, 1997, S. 42). Insbesondere aber profitieren sie ihm zufolge von den seit Mitte des 20. Jahrhunderts gestiegenen Freiheiten: einer Lockerung der Bindung an Familie und soziales Milieu, erweiterten Konsummöglichkeiten und einer weitgehenden sexuellen Selbstverfügung. Für „den Jugendlichen“ als einzelnen bedeutet dies nach Baacke eine „größere Flexibilität in der Gestaltung seines Lebenslaufs“, mithin die „eigene biographische Steuerung“ (ebd.). Wesentlich sei dabei die Selbstverortung in musikbezogenen Jugendkulturen, dem „Pop-Territorium“: Es biete eine „Vielzahl an Gesellungsformen“, begleitet von einer „Vielzahl von Musikstilen und Ausdrucksmedien [...], die es dem Heranwachsenden erlauben, den Prozeß seiner Identitätssuche und gesellschaftlichen Selbstverortung reichhaltiger und nuancenreicher zu gestalten“ (ebd., S. 43).

das individuelle jugendliche Subjekt bildet Selbstbestimmung – als ein herausgelöstes Substrat des Individualisierungstheorems – den Knotenpunkt, in dem die Diskursstränge zu Individualisierung und Pluralisierung sowie zu Jugend und Kultur miteinander verknüpft sind. Mutmaßlich um die Eigensteuerung Jugendlicher in ihrem musik- und kulturbezogenen Verhalten wissenschaftlich zu fundieren, zitiert Jank die Musiksoziologin Sabine Vogt. Deren in *Diskussion Musikpädagogik* zusammengefasste Dissertation (vgl. Vogt, 2004) stützt sich theoretisch zum einen auf die Subkulturforschung des britischen Sozialwissenschaftlers Paul Willis, zum anderen auf die ab den 1990er-Jahren auch in der Musikpädagogik rezipierte Theorie der musikalischen Selbstsozialisation nach Renate Müller. Beide Quellen sind in Janks Text erkennbar: So rekurriert das unspezifisch „Kulturforschern“ zugeschriebene Zitat auf Willis, der mit seiner Forschung die Reflektiertheit Jugendlicher bezüglich ihrer Auswahl von musikbezogenen Praktiken belegt.<sup>24</sup> Die Erkenntnis, dass Heranwachsende „Musik und Medien“ (Jank, 2013, S. 73, s.o.) gezielt zur Ausgestaltung ihres eigenen Lebens nutzen, ist wiederum unmittelbar auf den musiksoziologischen Diskurs zur musikalischen Selbstsozialisation zurückzuführen. Innerhalb dieses Diskurses werden Jugendliche als Konstrukteur\*innen ihrer sozialen Identität betrachtet, die sich eigeninitiativ und vermittelt musik- und jugendkultureller Symbole zu Mitgliedern in selbstgewählten jugendkulturellen Milieus und Szenen sozialisieren (vgl. Müller et al., 2002, S. 14). Allen hier von Jank mit Vogt zusammengeführten Theorien und Forschungsergebnissen gemein ist, dass sie von den beobachteten individuellen Formen musikkulturellen Gebrauchs auf eine weitgehende oder auch grundlegende Heterogenität unter Jugendlichen schließen. So bilanziert Sabine Vogt die zentrale Erkenntnis ihrer Studie: „DEN Umgang mit DER Musik und DEN Medien durch DIE Jugendlichen gibt es nicht“ (Vogt, 2004, S. 6). Jank übernimmt diese Äußerung und erhebt sie zu seiner plakativen „These 5.1“ (Jank, 2013, S. 73, s.o.). Sie schlägt den Bogen zum Einleitungssatz „Jugend gibt es nur im Plural“ (ebd., s.o.), einem weiteren plakativen Zitat, das Jank aus einem Titel des Erziehungswissenschaftlers Eckart Liebau bezieht (vgl. Liebau, 1990). Als musikbezogenen Beleg hierzu führt er überdies die *Hörertypologie* Klaus-Ernst Behnes an (Behne, 1986). All diesen Äußerungen liegt sonach die Aussage zugrunde, die gesellschaftliche Gruppe der Jugendlichen sei (in besonderem Maße) pluralisiert.<sup>25</sup>

Die Argumentation Werner Janks lässt sich damit wie folgt zusammenfassen (Abbildung 3): Sie greift den soziologischen Diskursstrang zum Thema Individualisierung und Pluralisierung auf, fokussiert und reduziert Individualisierung auf ein positives Konzept im Sinne von Selbstbestimmung und verknötet es mit einem Diskursstrang zum Thema Jugend und Musik, bezogen auf Jugendliche und ihre musikkulturellen Praxen, ihre Identitätssuche und Selbstsozialisation. Dadurch entsteht eine Verknüpfung von Aussagen: Die heutige Gesellschaft ist pluralisiert; der einzelne Mensch ist individualisiert; insbesondere Jugendliche sind – in kultureller Hinsicht – selbstbestimmt, individuell und damit untereinander plural.

---

<sup>24</sup> Jank adaptiert im weiteren Textverlauf eine Liste solcher bei Vogt aufgeführten Praktiken, die nach deren Angaben ebenfalls von Willis stammt: etwa „das Überspielen von Lieblingsmusik auf individuell zusammengestellte Tonträger“ (Jank, 2013, S. 73), vgl. „das Überspielen der Lieblingsmusik von Tonträgern auf individuell zusammengestellte Musikbänder oder CDs, die man als ‚eigene Musik‘ jederzeit (ab)spielen kann, sofern man eine Grundausstattung an entsprechender Technik besitzt“ (Vogt, 2004, S. 3).

<sup>25</sup> Dies ist indes eine spezifische Interpretation. So lässt sich mit einiger Evidenz ebenso der überindividuelle Rückgriff auf kulturelle Gebrauchsmuster bei Jugendlichen akzentuieren, ohne den jegliche angestrebte jugendkulturelle Sozialität unmöglich würde. Jank selbst merkt mit einem Zitat Hermann Josef Kaisers an, dass „das Hören und Spielen von Musik, das Darüber-Reden usw.“ bei jeglicher „musikalischer Gebrauchspraxis“ Jugendlicher sowohl „persönlichen“ als auch „sozialen und gesellschaftlichen Zwecken eingefügt“ sei (Jank, 2013, S. 74 bzw. Kaiser, 1995, S. 24).



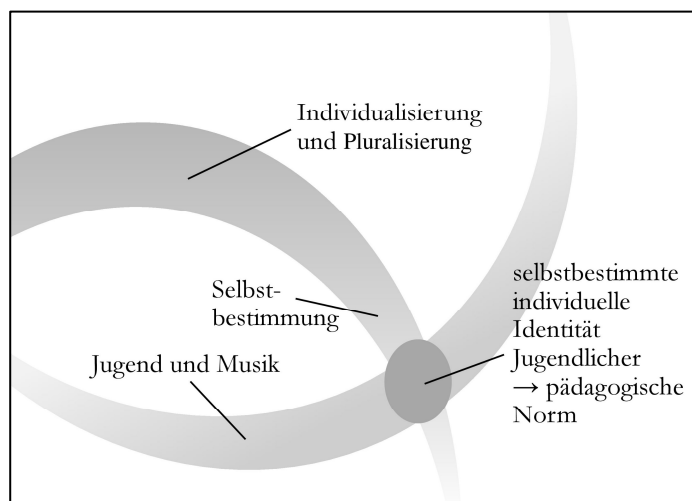


Abbildung 3: Verknotung von Diskurssträngen bei Jank  
(eigene Darstellung)

Jene interpretative Deskription gesellschaftlicher und jugendbezogener Tatsachen wird im weiteren Verlauf des Teilkapitels schließlich normativ gewendet. Nach der Thematisierung ergänzender Aspekte<sup>26</sup> stellt Jank in Thesenform folgende präskriptive Forderung auf:

These 5.3

Musikunterricht muss sich auf die musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler beziehen und sie ermutigen, das Besondere ihrer individuellen musikalisch-kulturellen Identität auch in der Schule zum Ausdruck zu bringen. (Jank, 2013, S. 76)

Vorbereitet durch die vorangehenden, aus verschiedenen Diskursen gewonnenen Argumente postuliert Jank, Schüler\*innen hätten eine besondere, individuelle musikalisch-kulturelle Identität, die mit ihren jeweiligen musikalischen Gebrauchspraxen korrespondiert. Da diese Individualität offenkundig als positiv bewertet wird, sei es aus pädagogischer Sicht geboten, sie im Musikunterricht zu stärken und dabei Bezug auf die musikalischen Praxen der Jugendlichen zu nehmen. Somit lässt sich resümieren, dass auch Janks musikdidaktische Position auf die Ausbildung und Unterstützung selbstständiger, individueller Subjekte ausgerichtet ist. Anders als bei Kraemer wird die hier aufgestellte Norm nun allerdings durch den Verweis auf soziologische Gesellschaftsdiagnosen und musiksoziologische Forschungsergebnisse diskursiv begründet.

### 3. Individualismus versus Kollektivismus in der Musikpädagogik? – drei Diskussionsaspekte

Soweit den beiden gewählten Beispielen aufgrund ihres Stellenwertes eine gewisse Repräsentativität für die Hauptströmung des musikpädagogischen Diskurses zugesprochen werden kann, erscheint die deutsche Musikpädagogik zumindest tendenziell individualistisch ausgerichtet.<sup>27</sup> Sowohl die

<sup>26</sup> In den Unterabschnitten „Grenzüberschreitungen“ sowie „Selbstinszenierung“ geht es zum einen um die laut Jank anzustrebende flexible musikalisch-kulturelle Verortung Jugendlicher, zum anderen um die Funktion der Selbstdarstellung und Identitätskonstruktion, die musikalische Gebrauchspraxen für sie hätten (Jank, 2013, S. 74–76).

<sup>27</sup> Der Autor des vorliegenden Beitrags führt gegenwärtig eine diskursanalytische Studie zur Verwendung verschiedener Konzepte von Identität im musikpädagogischen Diskurs durch. Daraus wird ein weit umfassenderes Bild vom Gebrauch individuell und auch kollektiv ausgerichteter Identitätskonzepte hervorgehen.

musikpädagogisch-didaktische Position Rudolf-Dieter Kraemers als auch diejenige Werner Janks stellt auf das individuelle Subjekt ab. Diese Individualität ist durch eine Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortung gekennzeichnet, zu der – so eine gemeinsame Kernaussage – jeder Mensch befähigt ist. Demgemäß fordern Kraemer und Jank, den Jugendlichen in der Schule und im Musikunterricht Raum zu geben, ihre individuellen (musikalisch-kulturellen) Identitäten zu entdecken und selbstbewusst zu vertreten.

In der Position Kraemers scheint sich die kritische These Karl-Heinz Flechsigs einstweilen zu bestätigen: Auch die Musikpädagogik ist demnach in ihrem „Mainstream“ geprägt von „westlichen Vorstellungen von individueller Persönlichkeit“ sowie „einem individualistisch verstandenen ‚Selbst‘“ (Flehsig, 2002, S. 67). Folglich wirkt der vorherrschende Diskurs der europäisch-westlichen Welt, der in der humanistischen und aufklärerischen Denktradition insbesondere das starke und souveräne Subjekt propagiert, offenbar auch in die Musikpädagogik hinein.<sup>28</sup>

Die von Jank vertretene Norm divergiert zwar insofern von der humanistisch legitimierten Position, als sie just auf jenem soziologischen Diskurs zur Postmoderne gründet, von dem etwa Kraemer sich in seinem Einleitungssatz ausdrücklich distanziert. Dennoch lässt sich die These Flechsigs auch auf Janks Position beziehen: Die dort aufscheinende Interpretation von Individualisierung, die die gewonnene Freiheit zur eigenen Lebensgestaltung Jugendlicher apostrophiert und ihren im soziologischen Diskurs dezidiert ausgewiesenen Preis vernachlässigt, steht dem Ideal des starken, eigenverantwortlichen Subjekts durchaus nahe. So werden die positiven Effekte der Individualisierung womöglich vor allem deshalb zur Norm erhoben, weil sie sich in die von Flehsig beschriebenen westlichen Wertvorstellungen einfügen.

Wenn sich die Hauptströmung der Musikpädagogik in den beiden exemplarisch herangezogenen Quellen auf die Entfaltung des Individuums, seiner Person und seiner Identität hin orientiert darstellt, scheint – gemäß der Kritik Flechsigs – die Förderung von Kollektiven und Kollektividentitäten ungleich weniger berücksichtigt. Das pädagogische Augenmerk und das normative Gewicht ruhen demzufolge auf dem individuell ausgerichteten Pol, wohingegen der Gegenpol mit einer Orientierung auf menschliche Kollektive weitgehend unbesetzt scheint. Diese Schlussfolgerung und ihre möglichen Implikationen für die Musikpädagogik sollen im Folgenden unter drei schlaglichtartigen Aspekten diskutiert werden, die ihrerseits in Gegensatzpaaren aufgespannt sind. Dabei wird zunächst das mutmaßliche Vorherrschen individualistischer Normen in der Musikpädagogik überprüft. Im Weiteren wird die These Flechsigs näher entfaltet und kritisch erörtert, um musikpädagogische Konsequenzen zu bedenken: zuerst in Hinsicht auf womöglich vernachlässigte, kollektiv orientierte Kulturen und Identitäten, anschließend mit Blick auf mögliche soziale Defizite einer individualistischen Gesellschaft.

---

<sup>28</sup> Wie Kraemer allerdings selbst eingesteht, gilt das Ziel der Entfaltung des Individuums – von ihm, in Übereinstimmung mit der These Flechsigs, unter dem Stichwort ‚Personalisation‘ gefasst – pädagogisch teils durchaus als fragwürdig. Zwar kann das Menschenbild der humanistischen Tradition heute nach wie vor als ein elementarer „*common sense*“ des westlichen Denkens“ (Zichy, 2010, S. 33) gelten. Als Bildungsideal aber ist es nicht mehr vollends Konsens, wie auch jüngste Erörterungen innerhalb der Musikpädagogik zeigen: Bezweifelt wird bisweilen, ob menschliche Selbstbestimmung als Autonomie – gerade in pädagogischen Beziehungen – realiter erreichbar oder vielmehr illusorisch sei und ob ein solcher, in seiner Natur begründeter Zielzustand des Menschen überhaupt existiere (Heß, Oberhaus & Rolle, 2020, S. 9). Auch wird mitunter problematisiert, dass die Selbstverwirklichung des individuellen Subjekts zulasten der gemeinschaftlichen Solidarität gehen kann (ebd., S. 13). Somit scheint Kraemers Position auch in der Musikpädagogik zumindest in Teilen strittig.

### 3.1 Individualistische Normen versus konzeptionelle und unterrichtspraktische Realität?

Eine Ausrichtung des musikdidaktischen Denkens und Handelns auf das Individuum mag unter Musikpädagog\*innen in Deutschland weitgehende Zustimmung finden. Insofern bergen die grundlegenden Ergebnisse der vorangehenden Untersuchungen vermutlich kaum Überraschungen. Somit dürfte die von Flechsig geschilderte Wahrnehmung bezüglich der Normen, die in der europäischen und deutschen Pädagogik etabliert sind, im Wesentlichen auch auf den musikpädagogischen Diskurs zutreffen – wenngleich etwa das humanistische Subjektkonzept partiell in Frage gestellt wird.<sup>29</sup> Sofern zu vermuten steht, dass die individualistischen Normen zumindest nicht grundlegend hinterfragt werden, dürfte auch die von Flechsig formulierte Kritik an deren wenig reflektiertem universalen Anspruch greifen. Bei differenzierter Betrachtung allerdings lässt sich in Zweifel ziehen, inwieweit solche potenziellen Schlüsse zulässig sind: Erfährt das Individuum tatsächlich eine einseitige Bevorzugung? So lässt sich zunächst fragen, inwiefern Kollektive auch in individuellen pädagogischen Ausrichtungen mitgedacht und mitbedacht werden. Vor allem aber fragt sich, ob individualistische Normen sich auf dem Wege von unterrichtlichen Vorgaben und Planungen tatsächlich in der unterrichtlichen Realität niederschlagen und welche anderen Normen ihnen womöglich entgegenstehen.

In den Argumentationen Kraemers und Janks zeigt sich, dass trotz deutlicher Fokussierung des Individuums das soziale Kollektiv nicht gänzlich ausgeblendet werden kann und wird. Bei Kraemer gerät es dort in den Blick, wo es nach der Theorie des Symbolischen Interaktionismus für die „Identitätsfindung“ des Individuums bedeutsam wird. Hier erscheint das soziale Umfeld des Individuums als Gesellschaft, der es angehört, innerhalb derer es sich aber zugleich mit seiner eigenen Identität profiliert und profilieren soll. In Janks Argumentation wird die Zugehörigkeit der Menschen zu sozialen Kollektiven dagegen explizit als zunehmend unverbindlich herausgestellt.<sup>30</sup> Wiewohl er ausdrücklich auf jugendliche Individuen abhebt, entwirft er paradoxerweise ein – wenn auch abstraktes – Kollektiv: die individualisierte und pluralisierte „Jugend“, deren gemeinsames Kennzeichen etwa die kompetent getroffene Auswahl aus einer Vielzahl an musikalischen Gebrauchspraxen sei. Da eine Didaktik wie die Werner Janks notwendigerweise auf Annahmen über die Zielgruppe (musik-)pädagogischen Handelns beruhen muss, kommt sie kaum umhin, ein solches gewissermaßen kollektives Subjekt zu entwerfen. Es konkretisiert sich in der formulierten Forderung, im Unterricht den „musikalischen Gebrauchspraxen der Schüler“ und ihren je besonderen Identitäten Geltung zu verschaffen. So entsteht die Vorstellung einer heterogenen Gruppe, die sich durch jugendliches Alter und Individualität auszeichnet – von der aber diejenigen ausgenommen scheinen, die sich etwa am musikalischen Massengeschmack orientieren und der individualistischen Norm weniger entsprechen.

In ähnlicher Weise konstruieren auch die bildungspolitischen Vorgaben für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen überindividuelle Schüler\*innenkollektive, wenngleich sie dabei andere Widersprüche produzieren. Gemäß den gegenwärtigen Paradigmen im bildungspolitischen Diskurs, die Diversität der Gesellschaft herauszustellen, zu Teilhabe und Chancengleichheit beizutragen, betonen etwa die aktuellen Leitlinien der Kultusministerkonferenz die Notwendigkeit einer

---

<sup>29</sup> Siehe vorangehende Fußnote.

<sup>30</sup> In den Ausführungen Dieter Baackes, die Janks Argumentation zugrunde liegen, werden zwar kollektive „jugendkulturelle Gesellungsformen“ einbezogen, jedoch nur insofern, als sie Wahlmöglichkeiten für die individuelle Selbstverortung und Identitätssuche von Jugendlichen bereitstellen (Baacke, 1997, S. 43).

umfassenden schulischen Inklusion.<sup>31</sup> Deren Realisierung auf Ebene der Unterrichtsstruktur wird insbesondere wiederum durch den Begriff der ‚Individualisierung‘ – hier von Lernprozessen – bezeichnet. In aktuellen Curricula, auch für das Fach Musik, trifft die Maßgabe der Förderung je individuell begabter und interessierter Schüler\*innen indes auf standardisierte Kompetenzziele, mit denen im Grundsatz eine Vergleichbarkeit menschlicher Fähigkeiten intendiert ist. Was sich in der Konzeption von Lehrplänen als Paradoxon von Individualisierung und Standardisierung darstellt (Hömborg, 2018b, S. 52), bedeutet für die inklusive Schule einen nur schwer auflösbaren Widerspruch (vgl. Schuck, 2014). Die pädagogische Ausrichtung auf die Bildung des je individuellen Menschen steht hier in Konflikt mit der Norm überindividuell zu erreichender Bildungsstandards.

Die Konstruktion eines abstrakten Kollektivs von Schüler\*innen im pädagogischen Denken wie auch die Setzung standardisierter Lernziele mag ihre Entsprechung in einer Unterrichtsplanung und -praxis finden, die eine Lerngruppe, etwa einen Klassenverband, aus pragmatischen Gründen eher als homogenes Ganzes denn als Mischung von heterogenen Individuen adressiert. Sofern es sich bei Homogenität wie Heterogenität stets um interpretative Zuschreibungen zu einer Gesamtheit handelt, die von den jeweils zugrundeliegenden Kriterien abhängt (Ott, 2012, S. 4), werden von Lehrenden auch innerhalb einer Lerngruppe nicht selten Teilgruppen identifiziert. Dabei werden ausgewählte Differenzkategorien als dominant und konstitutiv für ein Kollektiv erachtet, das häufig auch im gesellschaftlichen Diskurs als solches wahrgenommen wird: insbesondere Geschlecht, soziales Milieu, nationale oder ethnische Herkunftsgeschichte. Auch solche Zuordnungen von Schüler\*innen können deren Wahrnehmung und Adressierung als Individuen überlagern, wenn nicht unterdrücken.

Die hier nur skizzierten Zusammenhänge zeigen, dass die Konzeption und die Praxis von schulischem (Musik-)Unterricht der individualistischen Norm in vielerlei Hinsicht zuwiderlaufen kann. Die von Karl-Heinz Flechsig kritisierte einseitig-individualistische Ausrichtung des pädagogischen Denkens scheint hier gleichsam relativiert. Für eine differenziertere Betrachtung ist daher im folgenden Abschnitt zu erörtern, inwiefern es nach Flechsig speziell ethnisch definierte Kulturen kollektiver Ausrichtung sind, die womöglich vernachlässigt werden, und inwiefern für ihre pädagogische Berücksichtigung anstelle von Fremdzurechnungen die Selbstverortungen ihrer Mitglieder maßgeblich sein sollten.

### **3.2 Individualistische versus kollektivistische Kulturen und Identitäten?**

Wie bereits zitiert, hält Flechsig die Welt- und Menschenbilder der europäischen Pädagogik für kulturell bedingt (Flechsig, 2002, S. 68). Individuell verstandene Persönlichkeit und Identität gilt ihm folglich als Ausweis und Wert spezifisch westlicher Kulturen.<sup>32</sup> Die beiden hier untersuchten musikpädagogischen Beispiele stützen diese Annahme, indem ihre individualistischen Positionen wesentlich an den humanistisch-aufklärerischen, den soziologisch-postmodernistischen sowie den angelsächsischen sozialpsychologischen Diskurs rückgebunden sind. Dass Flechsigs Kritik sich nachdrücklich auf „universalistische Ansprüche“ (ebd.) solcher Positionen richtet, legt die Frage nahe, welche Abweichungen von der individualistischen Norm er im Sinn hat, wie er sie kulturell

---

<sup>31</sup> Vgl. etwa die Empfehlung *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011) sowie deren Beschlüsse zur „individuellen Förderung“.

<sup>32</sup> Wie sich mit seiner Argumentation zeigt, ist das durch Flechsig hier verwendete Konzept von Kultur insbesondere kulturell räumlich konnotiert und reduziert Kultur somit auf weitgehend homogen gedachte Gesellschaften, basierend auf gemeinsamen Traditionen und Wertesystemen.

verortet und vor allem, inwiefern ihnen aus seiner Sicht pädagogisch Rechnung getragen werden sollte. Sodann kann abgewogen werden, welche Berechtigung eine solche Kritik hat und inwieweit musikpädagogisches Denken sich mit ihr auseinandersetzen sollte.

Wenn Flechsig einen westlichen kulturellen Kontext anführt, ihn als individualistisch typisiert und den Universalismus dieses Merkmals zurückweist, so impliziert dies, dass vielmehr von einem Relativismus verschiedener Kulturen ausgegangen werden müsste, in denen andere Merkmale vorherrschen – und die womöglich gegenüber ausgreifenden westlichen Geltungsansprüchen zu schützen wären. Dieser Gedanke evoziert, als ein vermeintliches Komplement individualistischer Kulturen, die Existenz kollektivistischer Kulturen. Augenfällig scheint hier eine Dichotomie von Individualismus und Kollektivismus in natio-ethno-kultureller Kontrastierung durch, wie sie der niederländische Kulturwissenschaftler Geert Hofstede als eine zentrale Dimension seinem populären kulturvergleichenden Modell zugrunde legt (u.a. Hofstede, 1991, 1993).<sup>33</sup> Hofstede geht davon aus, dass Menschen in der Umgebung ihres Aufwachsens kulturell imprägnierte Denk-, Fühl- und Handlungsmuster erwerben, die als „mentale Programmierung“ (Hofstede, 1993, S. 18) zumeist während ihres gesamten Lebens Bestand haben. Diese Muster entsprechen demnach den innerhalb einer Kultur verbreiteten Werten und Normen. Hofstede zufolge ist in kollektivistischen Kulturen die Loyalität des einzelnen Menschen zu einer „Wir-Gruppe“ – zunächst seine Familie, später seine Organisation bzw. Firma oder auch die Gesellschaft als Ganze – bestimmend. In individualistischen Kulturen dagegen hätten die Bedürfnisse des Individuums Vorrang, womit die Bindungen zwischen den Individuen zumeist eher lose seien. Auf Grundlage von Befragungen fokussiert Hofstede individualistisch-kollektivistische Differenzen zwischen von ihm als solchen vorausgesetzten Nationalkulturen. Im Ergebnis wird gut ein Drittel der in die Untersuchung einbezogenen Länder den individualistischen Kulturen zugerechnet, während knapp zwei Drittel der Länder den kollektivistischen Kulturen zugeschlagen werden.<sup>34</sup> Die Tragfähigkeit des Kulturdimensionen-Modells Hofstedes wird indes seit längerem angezweifelt, seine Stereotypisierung kritisiert (u.a. Behrens, 2007).<sup>35</sup> So kann die Annahme stereotyper Kategorien nicht nur die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener (natio-)kultureller Herkunft beeinträchtigen, sondern auch das Bild von Menschen mit Migrationsgeschichte dominieren. Mit Blick auf pädagogische Zusammenhänge wird problematisiert, dass die auf Hofstede zurückgehende Dichotomie von kulturellem Individualismus und Kollektivismus in pädagogischer Theorie und Praxis häufig als Erklärung für konflikthafte Verhalten einzelner Schüler\*innen fungiert. So würden etwa schulische und soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen aus türkisch-deutschen Familien auf vermeintlich widerstreitende kulturelle Wertorientierungen in individualistisch ausgerichteter Schule und Mehrheitskultur auf der einen sowie kollektivistisch orientierter Familie und Herkunftskultur

---

<sup>33</sup> Das Modell Hofstedes basiert auf Erhebungen, die dieser zwischen 1967 und 1973 bei Mitarbeiter\*innen des multinationalen Konzerns IBM durchführte. Es wurde seither mit einigen Weiterentwicklungen unter verschiedenen Titeln veröffentlicht, insbesondere als *Cultures and Organizations* (Hofstede, 1991), auf Deutsch erstmals als *Interkulturelle Zusammenarbeit* (Hofstede, 1993). Die induktiv gewonnenen Kulturdimensionen lauten in den deutschen Fassungen: „Machtdistanz“, „Unsicherheitsvermeidung“, „Individualismus/Kollektivismus“, „Maskulinität/Femininität“ sowie (später ergänzt) „Langzeitorientierung/Kurzzeitorientierung“ und „Genuss/Zurückhaltung“.

<sup>34</sup> Hofstede zufolge gelten Nationen wie die USA, Australien, Kanada und die meisten westeuropäischen Länder als individualistisch, wohingegen süd- und zentralamerikanische, asiatische, afrikanische und arabische Länder als kollektivistisch eingestuft werden.

<sup>35</sup> Behrens moniert auf der einen Seite etwa einen ungeeigneten ethnozentrischen Forschungsansatz, die Fixierung auf Nationalkulturen, methodische Mängel, unzureichende Validität, eigene kulturelle Befangenheit, gar ideologische Propaganda, auf der anderen Seite die erheblich problematischen Auswirkungen des Denkens in stereotypen Kategorien.



auf der anderen Seite zurückgeführt (Otyakmaz & Kağıtçıbaşı, 2016, S. 43–45). Untersuchungen zeigen allerdings, dass es sich hierbei sowohl um unzulässige Vereinfachungen wie auch um exkludierende Zuschreibungen handelt, die weder theoretisch noch empirisch haltbar sind – wenngleich sie ihrerseits beträchtliche Wirkung entfalten können (ebd., S. 46–50).<sup>36</sup>

Obzwar eine dichotome Sortierung individualistischer und kollektivistischer Kulturen der Wirklichkeit nicht standhält – und womöglich ihrerseits ein Ausweis spezifisch westlichen Denkens ist –, muss die von Flechsig erhobene Kritik an der Universalisierung individualistischer kultureller Normen nicht unberechtigt sein. Unter Einbezug seines Vorwurfs, die pädagogischen Disziplinen würden „Fragen nach der Entwicklung kultureller und kollektiver Identität“ zurückstellen (Flechsig, 2002, S. 68), erweitert sich die Universalismus-Kritik durch das Bedeutungsspektrum der Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Identität‘. Wenn ‚Identität‘ in die semantische Nähe von Identifikation gerückt wird, verlagert sich die Perspektive von äußerer kultureller Zuordnung im Sinne Hofstedes zu innerer kultureller Selbstverortung. Kollektive kulturelle Identitäten von Menschen wären dann kollektive Orientierungen innerhalb einer kulturellen Gemeinschaft, der sie sich selbst verbunden fühlen. Unumstritten ist, dass die Zugehörigkeit zu Familie, Region oder Gesamtgesellschaft in traditionellen ethnisch definierten Kulturen einen vergleichsweise größeren Stellenwert einnimmt.<sup>37</sup> Wie Johann Honnens innerhalb der musikpädagogischen Diskussion argumentiert, können solche kulturellen Ethnizitäten, die von einer (vermeintlichen) Abstammungsgemeinschaft als Narrative konstruiert und beständig tradiert werden, über die Sozialisation und Habitualisierung ihrer Mitglieder erhebliche identitätsstiftende Wirkung entfalten (Honnens, 2018, S. 6–7). Eher kollektiv orientierte Ethnizitäten fördern dann die Entwicklung kollektiver kultureller Identitäten, die mit der von Flechsig angeführten „Sozialisation, Enkulturation und Personalisation“ innerhalb des europäisch-westlichen Kontextes (Flechsig, 2002, S. 67) kontrastieren.

Andreas Reckwitz weist vonseiten der Soziologie überdies darauf hin, dass kollektivistische „kulturessenzialistische“ Wertvorstellungen – seien sie ethnisch, national oder religiös fundiert – seit einigen Jahrzehnten ebenso in westlichen Gesellschaften verbreitet sind (vgl. Reckwitz, 2019, S. 42–47). Nach seiner Darstellung sind hier vor allem bei Menschen aus niedrigeren sozialen Klassen und eher konservativen Milieus Bedürfnisse erkennbar, sich als Teile größerer Kollektive zu fühlen, die Gegentendenzen wider den vorherrschenden gesellschaftlichen Individualismus ausprägen.<sup>38</sup> Damit kann individualistisches Denken auch im europäisch-westlichen Kontext selbst nicht (mehr) als universal gelten. Vielmehr sind individualistische wie auch kollektivistische Kulturen nach Reckwitz heute in vielen Gesellschaften gleichzeitig präsent, so auch in Deutschland.

---

<sup>36</sup> Otyakmaz und Kağıtçıbaşı identifizieren ein Grundproblem des Hofstedeschen Modells in der fehlenden Ausdifferenzierung von Individualismus bzw. Kollektivismus: Demnach vermischen sich hier die Aspekte der interpersonalen Distanz (Verbundenheit versus Separiertheit) und der Handlungsmacht (Autonomie versus Heteronomie), die jedoch schwerlich innerhalb einer einzigen Dimension abzubilden seien. So stellten (familiäre) Verbundenheit und Autonomie im Sinne zunehmend eigenständiger und leistungsorientierter Lebensführung keinen Gegensatz dar, was sich den von ihnen angeführten Studien zufolge bei Jugendlichen im Allgemeinen, aber auch deutsch-türkischen Jugendlichen im Speziellen zeigt (Otyakmaz & Kağıtçıbaşı, 2016, S. 46 u. 48–50).

<sup>37</sup> Gleichwohl ist anzumerken, dass viele der traditionelleren – von Hofstede als kollektivistisch gekennzeichneten – Gesellschaften, beispielsweise in der Türkei, sich in den zurückliegenden Jahrzehnten tendenziell weiter individualisiert und liberalisiert haben.

<sup>38</sup> Reckwitz zufolge richten sich kulturessenzialistische Strömungen wesentlich gegen die als individualistisch zu kennzeichnende, kosmopolitisch geprägte „Hyperkultur“. Nach seiner Darstellung handelt es sich um eine sozial motivierte Kontroverse, die vordergründig in Form von „Identitätskonflikten“ geführt wird, dabei aber insbesondere eine Aufwertung der „Deklasierten“ gegenüber den vermeintlichen „Eliten“ sowie der „Peripherien gegen das gesellschaftliche Zentrum“ zum Ziel hat (Reckwitz, 2019, S. 44–45).

Selbstverortungen, mit denen sich Menschen in kulturelle Kollektive einordnen, scheinen durch die von Kraemer und Jank vertretenen Normen in der Tat kaum berücksichtigt. Dazu mag zum einen beitragen, dass die Eingliederung in traditionale Gemeinschaften aus Sicht einer westlichen Pädagogik womöglich als rückständig bewertet wird. Zum anderen mag diese Eingliederung zumindest augenscheinlich dem – als eine diskursive Kernaussage herausgearbeiteten – Postulat von Selbstbestimmung des Individuums widersprechen.<sup>39</sup> In welcher Weise es dagegen nach Auffassung Karl-Heinz Flechsigs gar geboten sein soll, pädagogisch zu einer Identifikation von Menschen mit jedweden kollektiv orientierten Gruppen beizutragen, um Individualität und Kollektivität zu einem Ausgleich zu bringen, wird mit dem abschließenden Diskussionsaspekt erörtert.

### 3.3 Singuläres Individuum versus gesellschaftliches Kollektiv?

Die vorangehenden Überlegungen setzten sich damit auseinander, welche Berechtigung eine Kritik an der individualistischen Ausrichtung von (Musik-)Pädagogik hat. Richteten sich die Betrachtungen zuletzt insbesondere auf die Frage, inwieweit durch die individualistischen Normen die möglichen identitätsstiftenden Orientierungen auf Kollektive in ethnisch bzw. national definierten Kulturen offenbar weitgehend ausgespart werden, wenden sie sich nun der Frage zu, inwiefern sich ein solches Defizit auch in gesamtgesellschaftlicher Perspektive problematisieren lässt – und was dies für die weitere Reflexion musikpädagogischer Normen bedeuten mag.

Flechsigt weitet seine Kritik an einer einseitig individualistischen Pädagogik in einem nachfolgenden Schritt seines Aufsatzes aus. So nimmt er die pädagogischen Disziplinen in die Verantwortung, gesellschaftlichen Fehlentwicklungen innerhalb einer ebenfalls einseitig individualistischen Gesellschaft in Deutschland entgegenzuwirken, zu denen sie – seinem provokativen Vorwurf zufolge – selbst beitragen sollen. Als ursächlich für diese Entwicklungen erachtet er mithin Tendenzen, wie sie sich ebenfalls in den beiden hier untersuchten musikpädagogischen Positionen zeigen: die humanistisch-aufklärerische Tradition sowie die autonomiebezogene Affirmation der postmodernen Individualisierung. Dabei gelte es vielmehr, so Flechsigs bemerkenswert unpopuläre Forderung, pädagogisch gestützte, kollektiv ausgerichtete Gegengewichte zu etablieren. Pointiert schreibt er:

Individualismus ist seit dem 18. Jahrhundert selbst Ausdruck kultureller (kollektiver) Identität in Europa geworden. Die ‚Wir-Ich-Balance‘ (Elias 1987) hat sich nach der Ich-Seite verschoben, auch wenn z. B. christliche Traditionen, nationalistische Ideologien oder Vorstellungen der Arbeiterbewegung alternative, eher von kollektivistischen Vorstellungen bestimmte Identitätsangebote darstellten. Da die individualistischen Erziehungsziele gegenwärtig nicht selten im Sinne eines naiven, von neoliberalen Botschaften durchdrungenen Egozentrismus interpretiert und realisiert und quasi monokulturell behandelt werden, bedarf es umso mehr der Besinnung auf diese Alternativen wie auch auf neue Bewegungen, in denen kollektive Orientierungen zur Geltung kommen. (Flechsigt, 2002, S. 71–72)

Mit dem Bild der „Wir-Ich-Balance“ wird die Polarität von Individualismus und Kollektivismus gleichsam zur Waage stilisiert, die sich nach der einen oder anderen Seite neigen kann, nach Flechsigs Auffassung jedoch idealerweise im Gleichgewicht sein sollte. Mit dem Rekurs auf den deutsch-britischen Soziologen Norbert Elias sucht er, das von ihm beanstandete Missverhältnis durch

---

<sup>39</sup> Vgl. dazu jedoch Fußnote 36.

sozialwissenschaftliche Theorie zu belegen. Tatsächlich verdeutlicht Elias in seinem Sammelwerk *Die Gesellschaft der Individuen*, dass das gesellschaftliche Kollektiv und die einzelnen Individuen stets aufeinander bezogen sind, wenngleich ihre Gewichtungen und ihr Verhältnis zueinander beweglich bleiben. Zwar beschreibt auch Elias eine beständig wachsende Ich-Bezogenheit innerhalb der Gesellschaft, im Gegensatz zur von Flechsig formulierten Missbilligung dieses Prozesses enthält sich seine 1987 verfasste Darlegung zu den „Wandlungen der Wir-Ich-Balance“ (Elias, 1991) jedoch einer Beurteilung.<sup>40</sup> Die von Flechsig problematisierten Auswüchse einer zunehmend individualisierten Gesellschaft sind allerdings mit der *Risikogesellschaft* Ulrich Becks – sowie mit Andreas Reckwitz Schrift *Die Gesellschaft der Singularitäten* (Reckwitz, 2017)<sup>41</sup> – auch von soziologischer Seite hinlänglich geschildert.

Sofern also der Warnung vor den negativen sozialen Folgen einer einseitig ich-bezogenen, individualisierten, singularisierten Gesellschaft aus soziologischer Sicht eine Berechtigung nicht ab sprechbar scheint, stellt sich zunächst die Frage, inwieweit sich auch die Musikpädagogik dem Vorwurf aussetzen muss, mit ihren vorherrschenden individualistischen Normen einen gesellschaftlichen Egozentrismus zu befördern. Wenn etwa im hier untersuchten Ausschnitt der *Musik-Didaktik* Janks mit der musikalisch-kulturellen Selbstbestimmung Jugendlicher ausschließlich die Chancen der Individualisierung hervorgekehrt werden, so geschieht dies mutmaßlich, um den beachtlichen Gewinn an Freiheiten bezüglich ihrer musikalisch-kulturellen Praxen, Selbstverortungen und Identitätsgestaltungen herauszustellen – sowie die ihnen zuzuerkennenden Fähigkeiten, diese Freiheiten aktiv für sich zu nutzen. Kaum hingegen dürfte beabsichtigt sein, einem autarkie- und konkurrenz-basierten, gar marktfundamentalistischen Neoliberalismus das Wort zu reden. Gleichwohl mag zumindest ein diffuses Risiko bestehen, vorhandene egozentrische Tendenzen in der Gesellschaft zu stärken.<sup>42</sup>

Des Weiteren fragt sich, inwiefern sich die Musikpädagogik in Theorie und Praxis als ein mögliches Korrektiv gesellschaftlicher Entwicklungen verstehen mag, wie sie von Flechsig mit Blick auf einen vorherrschenden einseitigen Individualismus bemängelt werden. Die von Flechsig angeführten Beispiele etablierter kollektiver Orientierungen – insbesondere „christliche Traditionen“ und „nationalistische Ideologien“ (Flechsig, 2002, S. 72, s.o.) – mögen zwar manchen auch neueren Bedürfnissen nach Vergemeinschaftung entgegenkommen, wie sie insbesondere in den von Reckwitz beschriebenen kulturessenzialistischen Bestrebungen zum Ausdruck gebracht werden (Reckwitz, 2019, S. 42–47). In Hinblick auf die Errungenschaften einer säkularisierten, demokratieorientierten, ideologiekritischen Schule müssen sie allerdings anachronistisch, befremdlich, womöglich gefährlich anmuten: Mit der Erfahrung indoktrinärer Gemeinschafts- und Kollektiverziehungen

---

<sup>40</sup> Elias plädiert nicht normativ für eine ausgeglichene Balance von Wir und Ich, sondern versucht, in deskriptiver Weise die „Eigenstrukturen des sozialen Habitus der Individuen und insbesondere der Wir-Ich-Balance auf verschiedenen Entwicklungsstufen herauszuarbeiten“ (Elias, 1991, S. 289). Seiner Theorie nach geht die gesellschaftliche Entwicklung bereits seit Jahrhunderten auf immer größere soziale Zusammenschlüsse hin, die er als „Integrations Ebenen“ bezeichnet. In dem Maße, in dem diese Integrations Ebenen für den einzelnen Menschen ferner und abstrakter werden (von Staaten zu überstaatlichen Gemeinschaften und weiter zur Weltgemeinschaft), steigt Elias zufolge in gegenläufiger Weise die Bedeutung der Individuen (ebd., S. 221–226).

<sup>41</sup> In Erweiterung des Individualisierungstheorems von Ulrich Beck beschreibt Reckwitz in dieser Monographie, wie sich der Anspruch der Einzigartigkeit in einer kulturalisierten spätmodernen Gesellschaft auf alle Bereiche der Lebensführung des Menschen erstreckt – einschließlich der Kollektive, denen er sich zuordnet (vgl. Reckwitz, 2017, zusammenfassend etwa S. 7–10).

<sup>42</sup> Mit diskurstheoretischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass es kein folgenloses Sprechen gibt, da diskursive Äußerungen und die ihnen zugrundeliegenden Aussagen stets Teil des kursierenden handlungsleitenden Wissens sind und somit Einfluss auf die soziale Wirklichkeit ausüben.

im Nationalsozialismus sowie in der DDR scheint es heute pädagogisch geboten, von kollektivistischen Erziehungszielen deutlichen Abstand zu nehmen. In der Musikpädagogik im Speziellen hat die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte einer ideologisch gefärbten musischen Erziehung dazu geführt, sich von Musikunterricht im Dienste jeglicher Gemeinschaftsgesinnung entschieden abzuwenden.

Mag die Forderung Flechsigs hinsichtlich ihrer zweifelhaften Beispiele somit begründet zurückzuweisen sein, kann sie als Impuls dennoch zu weiterführenden musikpädagogischen Selbstreflexionen anregen. Unbestritten handelt es sich beim Streben nach sozialer Zugehörigkeit und Identifikation um menschliche Grundbedürfnisse, die innerhalb eines vorherrschenden gesellschaftlichen Individualismus nur unzureichend berücksichtigt werden. Gemeinschaftliches Musizieren und das Teilnehmen an Musikkulturen wiederum erfüllt für viele Menschen solche sozialen Funktionen. Beim freizeitlichen Musizieren und Agieren in Chören, Instrumentalensembles, Bands oder Tanzgruppen, auch im Rahmen schulischer Musik-Arbeitsgemeinschaften, sind musikalische Praktiken unlösbar mit einem Gemeinschaftserleben verbunden. Auch in musikbezogenen Fanclubs und Interessensvereinen sind in der gemeinsam bezeugten Affinität zu einzelnen Musiken soziale Aspekte und kollektive Identifikationen bedeutsam. Während jedoch etwa für den Ansatz der Community Music das gemeinschaftliche Musizieren von Menschen in sozialen Räumen unter den Wertmaßstäben von Partizipation, Inklusion und Vielfalt das erklärte Anliegen darstellt (Higgins, 2017, S. 46–47), ist die Gemeinschaftsstiftung im Umgang mit Musik durch die schulische Musikpädagogik heute vermutlich allenfalls nachrangig intendiert.<sup>43</sup> Nichtsdestominder können Überlegungen angestellt werden, in welcher Weise die sozial verbindenden Potenziale von Musik im Unterricht bewusst genutzt werden können, um Gemeinschaftlichkeit zu fördern, zu reflektieren und damit womöglich gesellschaftliche Modelle im Kleinen zu entwerfen. Geeignet sein könnten hierzu beispielsweise musikalische Vorhaben und Projekte, in denen Kinder oder Jugendliche sich als Gruppe gezielt ihren Gemeinsamkeiten und Eigenarten zuwenden und ihrer so definierten kollektiven Identität in Form kreativer musikalischer Produkte Ausdruck verleihen (u.a. Hömberg, 2018a). In jedem Fall gälte es, kollektive Identifikationsangebote stets als unverbindliche Optionen zu unterbreiten und zur selbstbestimmten Auswahl zu stellen. Möglichen kollektivistischen Nivelierungen und Zwängen wäre dabei entgegenzutreten, indem die individuellen Identitäten von Gruppenmitgliedern stets bewusst und bewahrt bleiben. Auf solche Weise könnte es am ehesten möglich werden, das Zusammenspiel zwischen Individuen und Kollektiven in der musikpädagogischen Praxis in Bewegung zu halten.

Wie sich abschließend zeigt, ist die Kritik Karl-Heinz Flechsigs trotz teils überholt und fragwürdig erscheinender Auffassungen geeignet, mutmaßlich weitgehend geteilte Normen im musikpädagogischen Diskurs zu reflektieren. Gerade in ihren Zuspitzungen fordert sie dazu heraus, die in tradierten und etablierten Diskursen wurzelnden Vorstellungen von Subjekten und ihren Identitäten zu überdenken.

Die beiden Untersuchungen zu normativen Positionen in exemplarischen Quellen und ihre Relativierung durch konzeptionelle Vorgaben und Praktiken von Unterricht legen nahe, dass musikpädagogische Subjektvorstellungen und Identitätskonzepte in einer reinen Polarität von

---

<sup>43</sup> Im Zuge pädagogisch legitimierender Begründungen des Klassenmusizierens wird bisweilen auf sozial förderliche, integrative Transfereffekte des gemeinschaftlichen Musikmachens verwiesen (u.a. Heß, 2018, S. 307–308).

Individualismus und Kollektivismus als sich ausschließenden Alternativen nicht aufgehen. Gleichwohl scheint der musikpädagogische Diskurs in seiner Hauptströmung tendenziell individualistisch ausgerichtet. Angesichts der soziologisch beschriebenen, gegenwärtigen Polarisierung zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen nach individueller bzw. kollektiver kultureller Selbstverortung besteht damit die potenzielle Gefahr, durch zu einseitig positionierte Normen die bestehenden gesellschaftlichen Unwuchten zu verstärken: indem zum einen die in manchen sozialen Gruppen vorhandenen besonderen Bedürfnisse nach kultureller Vergemeinschaftung ausgeblendet oder abgewertet werden, indem zum anderen die sozialen Auswirkungen einer vorrangig individuellen Selbstverwirklichung nicht hinreichend differenziert betrachtet werden.

Um Polarisierungen zu entgehen, scheint es dagegen notwendig, Bedürfnisse nach Kollektivität und kollektivistische Wertvorstellungen grundsätzlich anzuerkennen sowie egozentrisch übersteigerten Individualismus kritisch zu reflektieren. Dabei muss pädagogisch weder die Stärkung des Individuums aufgegeben noch problematischen nationalen, ethnischen oder religiösen Kollektivismen zugearbeitet werden. Förderlich scheint es vielmehr, Kindern und Jugendlichen verfügbare Möglichkeiten und Ressourcen zu sozial verantwortbaren, individuellen kulturellen Verortungen aufzuzeigen und zudem musikbezogene Angebote zu kollektiven Identifikationen offerieren, die nicht auf Abgrenzungen und kulturellen Essenzialismen basieren, sondern Vielfalt zulassen. Auf diese Weise können individuelle und kollektive Orientierungen in einem dynamischen Verhältnis zueinander gehalten werden. Bei aller normativen Bevorzugung des Individuellen bleibt so im Blick, dass *Individuum* und *Collectivum* stets aufeinander verwiesen sind.

## Literatur

- Baacke, D. (1997). Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung. In ders. (Hg.), *Handbuch Jugend und Musik* (S. 29–57). Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hg.) (1994). *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Behne, K.-E. (1986). *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: Gustav Bosse.
- Behrens, L. (2007). *Konservierung von Stereotypen mit Hilfe der Statistik. Geert Hofstede und sein kulturvergleichendes Modell*. Institut für Linguistik der Universität zu Köln, Arbeitspapier Nr. 51. Köln: Universität zu Köln.
- Binder, U. (2009). *Das Subjekt der Pädagogik – die Pädagogik des Subjekts: Das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Bern: Haupt.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eickelpasch, R. & Rademacher, C. (2004). *Identität*. Bielefeld: Transcript.
- Elias, N. (1991). Wandlungen der Wir-Ich-Balance (1987). In ders. & M. Schröter (Hg.), *Die Gesellschaft der Individuen* (S. 207–315). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Flechsig, K.-H. (2002). Kulturelle Identität als Lernproblem. In C. Wulf & C. Merkel (Hg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung* (S. 64–74). Münster u.a.: Waxmann.
- Globokar, V. (1979). *Individuum ↔ Collectivum* (3 Bände). Saarbrücken: Pfau.
- Hain, K.-E. (2003). Autonomie als Grundlage der Verfassungsordnung des Grundgesetzes. In S. Uecker & M. Wiemer (Hg.), *Individuum und Kollektiv. Politische Theorie zwischen Liberalismus und Kommunitarismus* (S. 35–59). Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.



- Heß, C. (2018). Klassenmusizieren in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 306–308). Münster u.a.: Waxmann.
- Heß, F.; Oberhaus, L. & Rolle, C. (2020). Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Einführende Überlegungen. In dies. (Hg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 9 (S. 7–18). *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2020. <https://www.zfkm.org/wsmp20-hess-oberhaus-rolle.pdf> [15.06.2021].
- Higgins, L. (2017). Community Music verstehen – Theorie und Praxis. In B. Hill & A. de Banffy-Hall (Hg.), *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive* (S. 45–61). Münster u.a.: Waxmann.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the mind*. London: MacGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Gabler.
- Hömbert, T. (2018a). Musik im Zeichen der Gruppe. „Klassensongs“ als Ausprägung und Ausdruck einer gemeinsamen kulturellen Identität. In D. Barth (Hg.), *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen* (S. 124–141). Innsbruck u.a.: Helbling.
- Hömbert, T. (2018b). Plan-Spiele. Anmerkungen zu den Bedingungen kompetenzorientierter Lehrplanarbeit. *Diskussion Musikpädagogik* 78, S. 48–54.
- Hömbert, T. (2020). Kulturelle Identität(en). Ein Literaturüberblick zu pädagogischen Sichtweisen und Perspektivierungen des Begriffs. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 65–78). Hildesheim: Olms.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik* 80, S. 4–12.
- Honneth, A. (1995) (Hg.). *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (7. vollständig überarbeitete Auflage). Münster: Unrast.
- Jäger, S. & Zimmermann, J. (Hg.) (2010). *Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*. Münster: Unrast.
- Jank, W. (2013). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, H. J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum* 83, S. 17–26.
- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hg.), *Musik – unsere Welt als andere* (S. 85–97). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)* 2010, S. 47–68. <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> [15.06.2021].
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Koppetsch, C. (2017). In Deutschland daheim, in der Welt zuhause? Alte Privilegien und neue Spaltungen. *Soziopolis* vom 22.12.2017. <https://www.sozio.polis.de/in-deutschland-daheim-in-der-welt-zuhause.html> [15.06.2021].
- Kraemer, R.-D. (2004). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. Augsburg: Wißner.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [15.06.2021].
- Langbehn, A. (2001). *Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen*. Saarbrücken: Pfau.
- Liebau, E. (1990). Jugend gibt es nur im Plural. *Pädagogik* 7/8, S. 6–9.

- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp (Original 1934: *Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago).
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Müller, R., Glogner, P., Rhein, S. & Heim, J. (2002). Zum sozialen Gebrauch von Musik und Medien durch Jugendliche. Überlegungen im Lichte kultursoziologischer Theorien. In dies. (Hg.), *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung* (S. 9–26). Weinheim: Juventa.
- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik* 55, S. 4–10.
- Otyakmaz, B. Ö. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2016). Individualismus-Kollektivismus – eine Kulturdimension unter der Lupe. In M. Hummrich, N. Pfaff, İ. Dirim & C. Freitag (Hg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 43–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. Hildesheim: Olms.
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch?. *DDS – Die Deutsche Schule* 2, S. 162–174. [www.waxmann.com/index.php?eID=download&cid\\_artikel=ART101460&uid=frei](http://www.waxmann.com/index.php?eID=download&cid_artikel=ART101460&uid=frei) [15.06.2021].
- Schwarzbauer, M. & Hinterberger, J. (Hg.) (2014). *Individuum ↔ Collectivum. Dokumentation eines Projekts im Rahmen des Forschungsprogramms „Sparkling Science“*. Wien: Universal Edition.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46, S. 407–444.
- Vogt, S. (2004). „Ich höre immer viel Musik, die ich auch wirklich hören kann. Und nicht nur die, die ich viel hören kann.“ Eine empirische Studie über Formen der musikalischen Selbstsozialisation. *Diskussion Musikpädagogik* 23, S. 3–10.
- Zichy, M. (2010). Das humanistische Bildungsideal. In M. Schmidhuber (Hg.), *Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven* (S. 29–42). Frankfurt a. Main: Peter Lang.