

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

18

Oliver Kautny
Anerkennung, Achtung, Toleranz....?

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2018.1328](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2018.1328)

Anerkennung, Achtung, Toleranz...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik

1. Fragestellung¹

In einer Vorarbeit zu diesem Text habe ich Lernziele für den interkulturellen Musikunterricht untersucht. Die Analyse von Quellen des deutschsprachigen Diskurses ergab, dass die untersuchten Lernziele stark auf Einstellungen und Handlungen ausgerichtet sind, die sich auf ethische Normen beziehen (vgl. Kautny 2018b). Dabei greifen die Zielformulierungen auf ein großes Spektrum ethischer Konzepte bzw. Begriffe zurück. Gefordert wird etwa, dass der interkulturelle Musikunterricht Akzeptanz, Respekt, Achtung, Toleranz, Anerkennung sowie gesellschaftliche Teilhabe befördern soll. Die Studie machte zwei noch ausstehende Forschungsaufgaben sichtbar.

Erstens zeigte sich, dass nur ein Teil der hier gefundenen ethischen Begriffe für die (Interkulturelle) Musikpädagogik bisher terminologisch und konzeptionell eingehender reflektiert wurde. Näher beleuchtet wurden bisher insbesondere Überlegungen über Gerechtigkeit, Teilhabe und Verwirklichungschancen. Besondere Aufmerksamkeit erfuhr der Anerkennungs-begriff². Toleranz, Akzeptanz, Achtung und Respekt gehören hingegen zu den Begriffen, die im Kontext der Musikpädagogik bisher kaum eingehender theoretisch geklärt wurden. Zu welchen Problemen diese terminologische Unschärfe führen kann, sei an der Verwendung des Toleranzbegriffs im musikpädagogischen Diskurs exemplarisch angedeutet. Während Wolfgang Feucht Toleranz als positive Einstellung auffasst und diese in einem Atemzug mit Weltoffenheit nennt (vgl. Feucht 2007, S. 148), grenzt sich Thomas Ott von Toleranz aufgrund ihres dulddend-distanzierten Verhältnisses zum Tolerierten kritisch ab (vgl. Ott 2012a, S. 10). Beschäftigt man sich mit dem semantisch vielschichtigen Begriff der Toleranz theoretisch jedoch näher (vgl. Forst 2000; vgl. Forst ⁴2014), wird deutlich, dass Feucht und Ott von ganz unterschiedlichen Konzeptionen der Toleranz ausgehen. Aufgabe des vorliegenden Textes ist es daher, einen Beitrag zur weiteren Klärung ethischer Begriffe für die Musikpädagogik zu liefern. Welche Termini ich dafür auswähle, begründet sich im Folgenden aus einer weiteren Beobachtung, die ich in der Untersuchung von Lernzielen machte (vgl. Kautny 2018b).

¹ Das grammatikalische Geschlecht von Personen wird stets nur im Maskulinum angegeben. Andere Genderattributionen sind aus Gründen der Lesbarkeit stets mitgemeint.

² Vgl. zu Gerechtigkeitstheorien im Überblick: Vogt 2013; vgl. zum Begriff der Anerkennung u. a.: Ott 2008; Vogt 2009; Vogt 2013; Honnens 2016; Honnens 2017. Vgl. zum Themenkreis ‚Kulturelle Teilhabe und Befähigungsgerechtigkeit‘ u. a.: Lehmann-Wermser & Krupp 2014. Vgl. zu einer musikpädagogischen Reflexion im Horizont von Verwirklichungschancen: Bartels 2016.

Zweitens zeigte sich nämlich, dass die in den Zielen geforderten ethischen Haltungen sich manchmal stärker auf das Verhältnis der Lernenden gegenüber Musik³ beziehen, manchmal aber mehr auf deren Verhältnis gegenüber ihren Mitmenschen (vgl. Abb. 1; vgl. Kautny 2018b, S. 37).

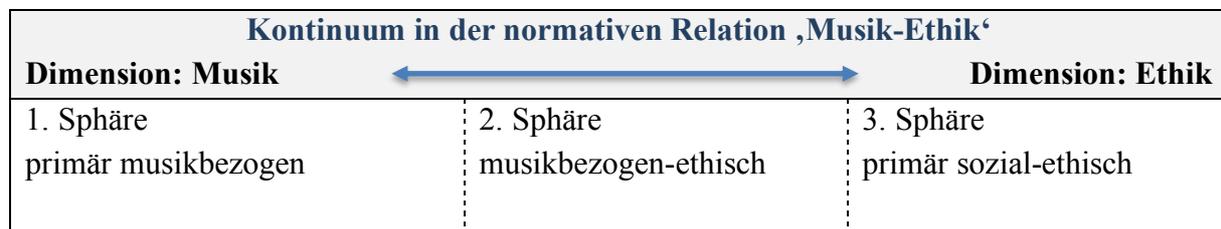


Abb. 1: Modell ‚Normative Relation Musik-Ethik‘

Während unstrittig sein dürfte, dass Haltungen und Handlungen gegenüber in Musikpraxen involvierten Personen ethisch normiert sein müssen (vgl. Abb. 1, 3. Sphäre; vgl. Frankena 1986), ist jedoch weitaus strittiger, ob und warum ethische Normen auch für das Verhältnis „Mensch – Musik“, d. h. für die ästhetische Erfahrung ohne Bezug auf andere Mitmenschen (vgl. Abb. 1, 2. Sphäre), gelten sollen. Zwei Schwierigkeiten zeigen sich hierbei (vgl. Kautny 2018b):

Zum einen können Ethiken, die auf dem Wert von Menschen basieren bzw. auf seine Fähigkeit setzen, Konflikte dialogisch lösen zu können, nicht ohne Weiteres auf das Verhältnis „Mensch – Musik“ übertragen werden, sofern man den Faktor musikbezogener Kommunikation mit anderen Menschen ausblendet. Zum anderen gibt es die m. E. für die Musikpädagogik außerordentlich wichtige Überlegung, dass die ästhetische Erfahrung mit Musik ein Bereich ist, der einen Eigenwert beanspruchen und normativ nicht völlig durch soziale (und damit auch ethische) Zusammenhänge bestimmt sein kann (vgl. Seel 2003, S. 42; vgl. Rolle 2017, S. 130).

Folgt man dieser Argumentation, so müsste eine Ethik für den interkulturellen Musikunterricht so konzeptioniert sein, dass sie die Freiheit der kaum verplanbaren ästhetischen Erfahrung mitbedenkt (vgl. Vogt 1998). Zugleich bräuchte es aber auch legitime Bezüge zwischen musikbezogener und ethischer Normativität, damit von einer *musikbezogenen* Ethik die Rede sein kann. Die bisher m. E. in der Musikpädagogik noch unbeantwortete Fragestellung lautet also, ob und ggfs. wie es sich im Anschluss an ethische Begriffe begründen lässt, dass die *musikbezogene ästhetische Erfahrung des Fremden* im interkulturellen Musikunterricht sowohl ästhetisch hinreichend frei, als auch ethisch hinreichend fundiert ist.

2. Vorgehensweise

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist der Entwurf für musikbezogene interkulturelle Kompetenz von Jens Knigge und Anne Niessen. Er ist nicht nur eine der umfassendsten Zielformulierungen für interkulturellen Musikunterricht im deutschsprachigen Raum. Er stellt auch genau jenen Aspekt in den Mittelpunkt, den ich ebenso wichtig wie klärungsbedürftig halte: die ethische Aufladung der ästhetischen Fremderfahrung.

³ Wenn ich im Folgenden von Musik spreche, ist stets ein weiter Musikbegriff gemeint, der Produktion, Produkt und Rezeption umschließt (vgl. Rösing 2004).

„Musikbezogene interkulturelle Kompetenz umfasst motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften in Verbindung mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur *Realisierung von Annäherungen an als fremdartig empfundene musikalische Praxen mit dem Ziel eines respektvollen Umgangs*. Bestandteil interkultureller Kompetenz ist außerdem die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion dieser Prozesse“ (Knigge & Niessen 2012, S. 70, Herv. d. O.K.).

Das veranlasst mich nun dazu, die Schnittstelle zwischen ästhetischer Fremderfahrung und ethischer Normativität auszuloten. Daher beschäftige ich mich zunächst mit zentralen ethischen Begriffen, die – als Pendant zur ästhetischen *Fremderfahrung* – dort besonders bedeutsam sind, wo es im ethischen Diskurs um den Umgang mit dem *Anderen*, dem *Fremden* geht. Dazu zählen insbesondere die Begriffe Toleranz und Anerkennung sowie – in deren semantischem Umfeld – Akzeptanz, Achtung und Respekt. Diese Begriffe werde ich dahingehend befragen, ob sich mit ihnen eine hinreichende Bezugnahme wie auch eine notwendige Unabhängigkeit zwischen musikästhetischen und ethischen Normen denken lässt.

Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit in der Musikpädagogik bereits bekannten Autoren (Honneth, Taylor, Mecheril), wie auch mit m. E. zu wenig beachteter Literatur (u. a. Forst, Bedorf). Hieraus entwickle ich ein ethisches Kernelement für den interkulturellen Musikunterricht, von dem ich meine, dass es den von mir aufgestellten Anforderungen genügt: Dieses nenne ich ‚reflexive Toleranzbereitschaft‘. Mit diesem Konstrukt kehre ich am Ende des Textes zu Niessens und Knigges Zielvorgaben für den interkulturellen Musikunterricht zurück, um diese theoretisch zu vertiefen und teilweise zu reformulieren. Abschließend werde ich in einem Ausblick zur Diskussion stellen, ob sich dies mit Christian Rolles Kompetenzmodell ästhetischen Streits verknüpfen lässt (vgl. Rolle 2017).

3. Ethische Schlüsselbegriffe für den interkulturellen Musikunterricht

Im Folgenden werden nun insbesondere die Begriffe Toleranz und Anerkennung im Mittelpunkt der Klärung stehen. Es wird sich dabei nicht nur zeigen, dass sich andere im Fachdiskurs der Interkulturellen Musikpädagogik auftauchende Termini, wie Duldung, Achtung, Respekt, Akzeptanz oder Wertschätzung, unterschiedlichen Konzeptionen von Toleranz und Anerkennung sinnvoll zuordnen lassen. Außerdem wird deutlich werden, dass Anerkennung und Toleranz keine in jeder Hinsicht grundverschiedenen Haltungen implizieren. So spricht die Philosophin Susanne Schmetkamp (2012), die sich in ihrer Studie dezidiert mit zwei der bekanntesten, auch für diesen Aufsatz maßgeblichen, deutschsprachigen philosophischen Gegenwartsentwürfen zur Anerkennung (Axel Honneth) bzw. Toleranz (Rainer Forst) auseinandersetzt, von Toleranz als eine ‚Vorstufe der Anerkennung‘ (Schmetkamp 2012, S. 93). Noch treffender wäre m. E. Rainer Forsts Vorschlag, Toleranz als eine Haltung zu bezeichnen, die, je nachdem von welcher seiner vier Toleranzkonzeptionen wir ausgehen, sehr unterschiedlich stark sowohl durch *Anerkennung* als auch durch *Nicht-Anerkennung* geprägt sein kann. Weil *Toleranz* also eine Form der *Teilanerkennung* ist⁴, werde ich zunächst den ihr übergeordneten Begriff der Anerkennung klären, und zwar sowohl mit Blick auf seine ethischen Implikationen also auch auf seine möglichen Relationen zu musikbezogen-ethischen Lernzielen.

⁴ Auch wenn Forst z. T. andere philosophische Grundlagen hat als Honneth, so bezieht er sich doch lose auf dessen Anerkennungstheorem und spricht daher von Anerkennungsverhältnissen, die den Toleranzkonzeptionen inhärent sind (vgl. Forst ⁴2014, S. 42, Fn. 32).

3.1. Anerkennung

Nähert man sich dem Begriff der Anerkennung semantisch, eröffnet sich ein ganzes Spektrum an Bedeutungsmöglichkeiten. Susanne Schmetkamp (2012, S. 112) nennt folgende Bedeutungsfacetten:

- rechtliche Anerkennung
- Würdigung / Wertschätzung („einer Leistung oder Fähigkeit“, ebd.)
- Bejahung / Zustimmung (Toleranz, Akzeptanz)
- Anerkennung eines Wahrheitsanspruchs
- Achtung (der menschlichen Autonomie)
- Rücksicht

Allen Teilbedeutungen dieses weit gewählten Begriffsverständnisses von Anerkennung (das hier die *Achtung* bewusst miteinschließt) gemein ist, dass sie eine bestimmte *Relation* zwischen dem Anerkennenden und dem Anerkannten beschreiben, deren Fundament als ‚*Zustimmung* zu etwas‘ (vgl. ebd., S. 112) bezeichnet werden kann. Wenn wir nun etwas oder jemanden als achtenswert, wertvoll, wahr bzw. berücksichtigungswert oder rechtlich legitim an-*erkennen*, geht damit aber auch einher, dass wir uns von der Person oder Sache ein Bild machen und es *bewerten*. Die Bewertung muss mindestens so positiv sein, dass wir etwas oder jemanden akzeptieren können, um z. B. einen (Teil-)Anspruch auf Wahrheit oder Rechtmäßigkeit anerkennen zu können. Es gibt freilich Formen der Anerkennung, die eine positivere Bewertung implizieren als es die basale Akzeptanz erfordert, wie etwa im Fall starker Wertschätzung. Zur Bewertung gesellt sich eine *hermeneutische bzw. kommunikative Komponente*: Das Bewertete muss erkannt (vgl. Schmetkamp 2012, S. 14f.), benannt und miteinander sinnhaft geteilt werden. Das Bewertete muss soziale Geltung bekommen, z. B. indem wir uns wechselseitig unterstellen und kommunikativ versichern, dass wir uns jeweils in einer bestimmten Hinsicht z. B. basal positiv bewerten. Auf diese Weise kann Anerkennung als sozial verbindliche Haltung zustande kommen (vgl. Schmetkamp 2012, S. 64f.; vgl. Ott 2012a/b). Idealerweise, so Schmetkamp, werden Personen so erkannt und anerkannt, wie sie es selbst sich wünschen (vgl. ebd., S. 149). Die relationale Formel der Anerkennung kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Jemand (a) erkennt (b) etwas (c) oder jemanden (d) als etwas (e) bzw. aufgrund von etwas an (f). Sozialethisch verbindlich wird Anerkennung entweder durch intersubjektive Prozesse zwischen a) und d) bzw. durch die Einsicht Einzelner (a), dass (c), (d), (e) bzw. (f) über einen extrem hohen, verallgemeinerungsfähigen Wert verfügen.⁵

In dem Umstand, dass Anerkennungspraxen immer auch Fremdzuschreibungen von Eigenschaften nach sich ziehen, die nicht so ausfallen, wie sich das die Anerkannten bzw. ‚Verkannnten‘ idealerweise wünschen, liegt – wie wir später sehen werden – auch ein Schwachpunkt dieser Einstellung bzw. Handlung (vgl. Schmetkamp 2012, S. 126; vgl. 3.5. über Ott 2012a/b⁶).

⁵ Diese Formulierungen gehen von Schmetkamp (2012, S. 119-122) aus. Ich ergänze hier jedoch insbesondere die Möglichkeit, dass ein Subjekt allein (z. B. durch Erkenntnis der Vernunft) die Notwendigkeit anerkennt, dass es eine Pflicht geben kann, etwas zu tun.

⁶ Hinweise auf Abschnitte im vorliegenden Text werden durch Unterstreichungen hervorgehoben.

Subjekte der Anerkennung (a) können Personen (z. B. Lehrer, Schüler), Gruppen (eine Klasse) oder Institutionen (Schulen, Schulämter, Schulministerien, usw.) sein. Gegenstand von Anerkennungsprozessen können einerseits ebenfalls einzelne bzw. vergemeinschaftete und institutionell organisierte Menschen und deren Eigenschaften bzw. Überzeugungen sein, andererseits aber Handlungen bzw. Dinge, die Menschen hervorbringen, z. B. eine Musikkultur oder eine Komposition (vgl. Schmetkamp 2012, S. 60). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass Anerkennung ethisch nur dann sozial verbindlich sein kann, wenn sie entweder intersubjektiv geteilt wird oder vom Einzelnen auf einen extrem starken für viele oder alle Menschen teilbaren Wert bezogen wird. Das Moment der intersubjektiven Wechselseitigkeit, die z. B. zwischen Musikmachenden oder Musikhörenden entstehen kann, fehlt in der Relation „Mensch – Musik“, wenn sie primär auf das Musikalische, z. B. auf die Qualität der ästhetischen Erfahrung oder die Güte eines Musikstücks, und nicht auf die in der Musikpraxis ggfs. bedeutsamen zwischenmenschlichen Beziehungen gerichtet ist.

Jemand (a) erkennt (b) Musik/Musikpraxen (c) als etwas (d) bzw. aufgrund von etwas an (e). Eine wechselseitige Anerkennung zwischen (a) und (c) findet [ohne zwischenmenschlichen Bezug] nicht statt. Eine Verallgemeinerung eines musikbezogenen Wertes ist ethisch problematisch.

Warum es Schwierigkeiten gibt, Musik (ohne den Gedanken an Menschen in der Musikpraxis) so stark aufzuwerten⁷, dass ihr Wert verallgemeinert und eine ethische Maxime begründen könnte, wird ersichtlich, wenn wir uns im Folgenden über die Bewertungsmaßstäbe Gedanken machen, mit denen wir etwas als etwas (c) in einer bestimmten Hinsicht (d) und aus einem bestimmten Grund (e) als aner kennenswert beurteilen können. Zwei zentrale, sehr unterschiedliche philosophische Diskurse, die Anerkennung begründen können und für ethisches Denken in heutigen Demokratien nach ‚westlichem Vorbild‘ besonders einflussreich waren, möchte ich im Folgenden skizzieren: erstens jenen über die *Achtung* der *allgemeinen* menschlichen Würde (vgl. 3.1.1.) und zweitens jenen über die *Wertschätzung* von *spezifischer* menschlicher Identität (vgl. 3.1.2.).

3.1.1. Anerkennung als Achtung der menschlichen Würde

Ein wichtiger Begründungsstrang westlichen philosophischen und politischen Denkens leitet ethisches Handeln von der Idee ab, dass alle Menschen als *gleich wertvoll* zu betrachten sind. So nahm Immanuel Kant an, dass alle Menschen eine unhintergehbare Würde besitzen, weil sie mit Vernunft ausgestattete, autonom⁸ denkende und handelnde Wesen seien. Diesen grundsätzlich allen Menschen eigenen, mit nichts vergleichbaren „inneren Wert“ (Kant 1786/2016, S. 61) und die daraus abgeleitete Selbstbestimmung anzuerkennen, seien wir verpflichtet, *ungeachtet* dessen, ob wir uns mögen bzw. *wertschätzen* (vgl. Schmetkamp 2012, S. 49; vgl. Dillon 2014, Kap. 2.2.). Anerkennung ist hier als eine Form der abstrakten basalen Achtung gedacht und wird von Schmetkamp in der Tradition des ‚recognition respect‘ (nach Darwall) auch als eine Form des Respekts begriffen. Es geht hier also um eine sehr basale, vernunftbasierte Form,

⁷ Thomas Ott überträgt dies auf das Verhältnis „Mensch – Musik“, vgl. Ott 2012b, S. 136.

⁸ Vgl. auch Schmetkamp 2012, S. 88: über den Zusammenhang von Autonomie und Achtung von Überzeugungen.

einen idealen Wert des Menschen zu respektieren und die Allgemeingültigkeit dieses Wertes vollkommen zu akzeptieren (vgl. Schmetkamp 2012, S. 62f.).

Kants *egalitär-libertäres* Denken, das uns auffordert, einander *als Gleiche, Würdevolle und Freie* zu achten, mündet historisch in den für westliche Demokratien zentralen Gedanken der Gleichberechtigung. Dieser besagt, dass alle Menschen eine Würde haben (vgl. Taylor 1994, S. 27), weshalb für alle die gleichen Rechte gelten müssen und niemand aufgrund seiner individuellen religiösen, sozialen oder kulturellen Verschiedenheiten beurteilt und rechtlich benachteiligt werden darf. Das Sinnbild für dieses Rechtsverständnis ist die Göttin Justitia, die sich die Augen verbindet und aus Gerechtigkeitsgründen nicht wissen will, wer genau es ist, der von ihr rechtlich anerkannt wird. Gerade weil der Kern dieses Denkens (die Würde des Menschen und Freiheit des Subjekts) so abstrakt verfasst ist, lässt er sich pragmatisch betrachtet relativ leicht verallgemeinern und als *universelle* Maxime postulieren, sofern man, ungeachtet der Kritik am Universalismus, dies anstrebt.

Dass diese Würde-Konzeption geeignet sein kann, die dritte Sphäre von Zielen des interkulturellen Musikunterrichts zu bestimmen, d. h. ihre primär sozial-ethische Dimension, liegt auf der Hand. Diese Form der Anerkennung schützt nämlich die Freiheit eines jeden, sich auf seine selbstbestimmte Weise ästhetisch zu verhalten, weil dies ethisch eine Frage der individuellen Autonomie und rechtlich gesehen eine Privatsache ist, die z. B. von staatlichen Institutionen nicht manipuliert werden darf. Der Philosoph William Frankena bringt dies auf die Formel, dass von niemandem moralisch gefordert werden könne, etwas zu bewundern bzw. gut oder schön zu finden (vgl. Frankena 1986, S. 154).

Diese ethische Position der *Achtung* sowie des *Respekts* gegenüber individuellen ästhetischen Praxen lässt sich auch im gegenwärtigen musikpädagogischen Diskurs finden und wird auch später in meine ethischen Überlegungen für den interkulturellen Musikunterricht einfließen (vgl. 3.5.ff.). So fordert Winfried Sakai etwa im Forschungsdiskurs über die so genannte Offenohrigkeit (vgl. Kautny 2018a), dass die Musikpräferenzen von Schülern in einer demokratisch verfassten Schule vor pädagogischer Veränderung geschützt sein müssen (vgl. Sakai 2014, S. 25; S. 41). Hier zeigt sich indirekt, nämlich am Hinweis auf die Demokratie, dass es die verfassungsmäßig verbrieft Menschenwürde und die damit implizierte Autonomie des (hier: ästhetisch handelnden) Subjekts ist (vgl. Taylor 1994, S. 57), die dem Musikunterricht das Gebot auferlegt, Präferenzen als unverfügbar anzusehen und nicht verändern zu dürfen.

Mit Blick auf Musikunterricht offenbart sich aber auch ein gravierender Nachteil dieser vernunftbasierten Ethik, die sich auf der Achtung gründet: Fairness wird durch eine nüchterne, unparteiliche Distanz zum Gegenstand hergestellt, um den Preis, dass die musikalischen Praxen, die um des Rechtes auf Selbstbestimmung Willen generell geachtet werden müssen, zwar in ihrer Ausgestaltung frei, aber in ihrer spezifischen Ausprägung unerheblich sind. Diese Würde-Konzeption der Anerkennung muss sich aus allem heraushalten, was die ethischen Lernziele in irgendeiner Form musikspezifisch und für einzelne Individuen bedeutsam macht. Die liberalistische Position ist dem Spezifischen und Individuellen ästhetischer Praxen im öffentlichen Diskurs gegenüber indifferent – aus Gründen der Unparteilichkeit und aus Respekt vor der Selbstbestimmung eines jeden Einzelnen.

Würden wir diese Logik auf den Musikunterricht übertragen, in dem es zu ästhetischen Fremderfahrungen und folglich zum Streit über musikästhetische Fragen käme, hätte dies eine

auf den ersten Blick attraktive Trennung ethischer und ästhetischer Aspekte zur Folge. Wir würden von allen Beteiligten eine generelle respektvolle Haltung gegenüber ‚Menschen‘ einfordern. Die Bestimmung musikspezifischer Aspekte – einschließlich der Werturteile über Musik – überließen wir der ästhetischen Debatte.

Musik		Ethik	
1. Sphäre primär musikbezogen	2. Sphäre musikbezogen-ethisch	3. Sphäre primär sozial-ethisch	
	z. B. achtungsbasierte Anerkennung von jeder in Freiheit zu gestaltender Musikpraxis, ungeachtet ihrer Spezifik	Achtung der Würde und Autonomie eines Menschen (Kant)	

Abb. 3: Musikbezogene Anerkennung als Achtung der menschlichen Würde

Dies würde allerdings zugleich bedeuten, dass wir einen Bereich der Ethik, der gerade im Umgang mit Schülern einen enormen Stellenwert hat, hier ausblenden müssten: nämlich die Anerkennung von Eigenschaften, Ansichten und Handlungen, die für eine Person selbst bedeutsam sind, kurzum: von Identität. Diese Form der Anerkennung ist ganz anders als die Achtung. Sie ist nicht so nüchtern und distanziert. Sie fordert vielmehr die Wertschätzung der spezifischen Art und Weise einer – in unserem Falle: musikbezogenen – Identität. Ich will im Folgenden versuchen, diese zweite wichtige Anerkennungsform zu erläutern: die Anerkennung als *Wertschätzung*.

3.1.2. Anerkennung als Wertschätzung von Identität

Der hohe Abstraktionsgrad der egalitär-liberalistisch argumentierenden *Achtung der Würde* bringt, wie gesehen, den Nachteil mit sich, dass sie das Besondere eines jeden Menschen und seiner kulturellen Praxen bewusst ausblendet und *Diversität nicht wertschätzen* kann (vgl. Dillon 2014, Kap. 2.3.). Für interkulturellen Musikunterricht ist es m. E. aber unerlässlich, über Anerkennung als Wertschätzung des Besonderen einer Person nachzudenken, weil wir m. E. so ethisch auch näher an einen wichtigen Punkt in der Kompetenzformulierung von Knigge und Niessen herankommen, den ich am Ende dieses Textes weiterentwickeln möchte (vgl. 3.6.3.): die Provokation ästhetischer Fremderfahrung und die Notwendigkeit, z. B. den Streit darüber ethisch zu regeln. Hauptaufgabe wird es sein, die Vorzüge der Wertschätzung, ihre gravierenden Nachteile und eine mögliche Lösung für die ethische Dimension interkulturellen Musikunterrichts aufzuzeigen.

Im Folgenden skizziere ich zunächst zwei prominente Anerkennungstheorien, die der Wertschätzung eine bedeutsame Rolle zuweisen.

Charles Taylor, einer der bedeutendsten Theoretiker des Multikulturalismus, bemängelt an der Idee universeller Würde, dass diese ein entscheidendes menschliches Bedürfnis nicht befriedigen könne: Menschen wünschten sich, so argumentiert er, nicht nur als Gleiche anerkannt zu werden. Sie wünschten sich überdies, auch hinsichtlich dessen anerkannt zu werden, was sie

unterscheidbar macht. Anerkannt werden müsse aber auch das, was sie selbst an ihrer (insbesondere: kollektiven¹¹) Identität als besonders erachten. Taylor illustriert dies am Beispiel der Frankokanadier (vgl. Taylor 1994, S. 51-61). Die formale Gleichbehandlung aller Kanadier würde dem frankokanadischen Bestreben, ihre kulturelle kollektive Identität zu bewahren, nicht gerecht werden. Deren mangelnde kulturelle Anerkennung sei keine Frage von Lebensqualität, sondern ein existentielles Problem. Da menschliche Existenz grundsätzlich dialogisch, durch den Austausch mit anderen Menschen geprägt sei (vgl. Taylor 1994, S. 32), sei auch die Anerkennung von Identität von anderen Menschen abhängig. Taylor glaubt, dass erfüllte Identitätsbildung daher sowohl auf die kulturelle Selbstkonstruktion als auch auf die Anerkennung von Identität durch andere Menschen angewiesen sei (vgl. Taylor 1994, S. 36; vgl. Bedorf 2010, S. 35f.). Daher seien Menschen dazu verpflichtet, kulturelle Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen anderer Menschen und Gruppen anzuerkennen.

Auch der Soziologe Axel Honneth argumentiert – u. a. im Rekurs auf Hegels Anerkennungstheorie – insofern teilweise ähnlich, als auch er von der existentiellen Bedürftigkeit des Menschen nach Anerkennung ausgeht. Im Gegensatz zu Taylor geht Honneths Entwurf menschlichen Zusammenlebens – gerade aus musikpädagogischer Perspektive gesehen richtigerweise¹² – nicht so sehr von der Gruppe von Menschen und ihren Traditionen aus, sondern vom einzelnen Menschen auf der Suche nach einem guten Leben. Der einzelne Mensch bedürfe unbedingt verschiedenster Formen der gesellschaftlichen Anerkennung, um eine gelingende Beziehung zu sich selbst aufbauen zu können (vgl. Schmetkamp 2012, S. 128f.). Diese Bedürfnisstruktur fächert er in der Nachfolge Hegels in dreifacher Hinsicht auf: Der Mensch trachte danach, familiär Selbstvertrauen, rechtlich Selbstachtung und gesellschaftlich Selbstwertgefühl aufzubauen. Letztlich geht es ihm darum, dass jeder Mensch in seiner Sozialität eine (auch sich selbst) liebende, moralisch achtende und in seinem Selbstwertgefühl unversehrte persönliche **Identität** ausbilden kann (vgl. Honneth ⁹2016, S. 212).

Honneths Modell gesellschaftlicher Anerkennung denkt also die beiden hier bereits vorgestellten großen Argumentationslinien der Diskurse über Würde und Identität zusammen: Er versucht sowohl den menschlichen Ansprüchen auf Achtung rechtlicher *Gleichheit*, als auch dem identitätsstiftenden Denken in *Differenzen* gerecht zu werden. Zwar sei die rechtliche Anerkennung im Sinne von allgemeiner Achtung unserer moralischen Integrität und rechtlichen Gleichheit für die Selbstachtung unerlässlich (vgl. Honneth ⁹2016, S. 174ff.; vgl. Bedorf 2010, S. 54f.; vgl. Schmetkamp 2012, S. 143). Ergänzend müsse der Mensch, so Honneth, sich überdies in seiner *Individualität* familiär geliebt (vgl. Honneth ⁹2016, S. 153ff.) und gesellschaftlich als wertvoll, als **wertgeschätzt** betrachtet fühlen (vgl. ebd., S. 197ff.; S. 206), um so durch familiäre Liebe Selbstvertrauen und durch soziale Wertschätzung Selbstwertgefühl¹³ entwickeln zu können (vgl. Vogt 2013, S. 12ff.).

¹¹ Was m. E. eine der zentralen Schwächen seiner Argumentation ist.

¹² Mit Honneth lässt sich somit viel besser an eine Didaktik der Heterogenität anschließen als mit Taylors Denken in Kollektiven.

¹³ Dass Honneth (⁹2016, S. 211) in der Synopse, die auch bei Vogt (2013, S. 13) abgedruckt ist, von bedrohter Würde (synonym für Selbstschätzung) bei ausbleibender Wertschätzung spricht, ist im Alltagsverständnis sicher richtig. Wenn ich hier aber von Würde spreche, ist die allgemeine Würde, die zur rechtlichen Gleichheit führt und geachtet werden muss, gemeint.

Taylors bzw. Honneths Vorstellungen von einer (auch) wertschätzungsbasierten Anerkennung werden von mir im Folgenden nicht unkritisch übernommen. Zunächst sei aber festgestellt, dass wir mit Anerkennung als *Wertschätzung* bestimmten Prozessen im Musikunterricht viel näherkommen als mit dem Konzept der *Achtung*. Wir haben es – je stärker die musikalische Sozialisation voranschreitet – unterrichtlich mit **musikbezogenen Identitäten** zu tun, die an die Schule mitunter ihre ganz spezifischen Wünsche nach Anerkennung herantragen, was insbesondere im Falle der ästhetischen Befremdung auf die Probe gestellt werden und zu Streit und gar zu Kämpfen um Anerkennung führen kann.

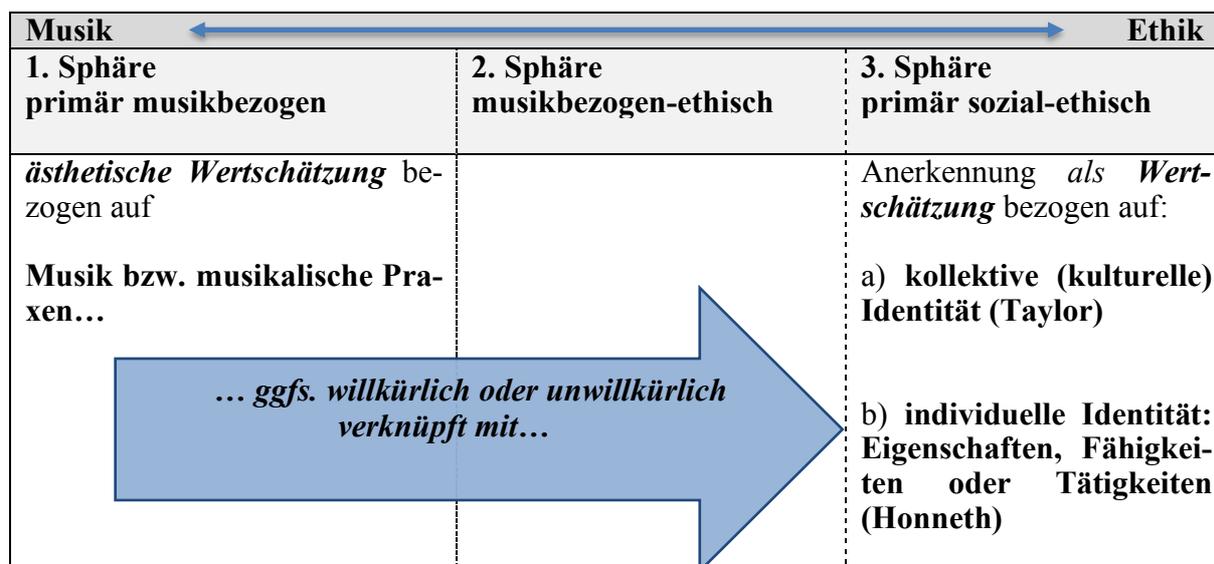


Abb. 4: (ästhetische) Anerkennung als Wertschätzung von Identität

Abb. 4 soll illustrieren, dass es dabei zu einem Parallelismus und damit zu einer *funktionalen Überschneidung* zwischen ethischem und ästhetischem Werturteil kommen kann. Ästhetische Wertschätzung kann somit, unabhängig davon, ob sie vielleicht ursprünglich rein ästhetisch gedacht und gemeint war, gleichzeitig eine Form sein, wie sich Anerkennung einer musikbezogenen Identität als Wertschätzung realisiert oder ggfs. auch nicht realisiert. Hier deutet sich bereits an, dass in diesem umkämpften ästhetischen Terrain sowohl im Handeln der Schüler wie in dem der Lehrer permanent gewollte oder ungewollte ethische Dimensionen eine Rolle spielen können. Würden wir das ignorieren, zögen wir uns auf einen vermeintlich fairen, aber differenzblinden Standpunkt zurück, der postuliert: Jeder dürfe aufgrund seiner Freiheit und Würde ästhetisch handeln wie er will, ohne Rücksicht auf die dabei geschehende Anerkennung bzw. Aberkennung von Identität.

Nachdem wir nun erfahren haben, dass eine Ethik der Wertschätzung außerordentlich positive Effekte haben kann (z. B. Selbstwertgefühl) und als soziales Geschehen auch nicht vor dem Klassenzimmer haltmacht, gilt es nun, ihre Schattenseiten zu beleuchten.

Stellt man sich als Gedankenexperiment vor, dass wir von Schülern verlangten, ‚fremdartig empfundene Musik‘ (mit Blick auf dahinterstehende Anerkennungsbedürfnisse anderer Menschen) so weitreichend anzuerkennen, dass sie diese auch wertschätzen, so wird ein Dilemma deutlich: Wenn wir Anerkennung nämlich sehr umfassend als Wertschätzung aller möglichen musikkulturellen Praxen und den damit verbundenen Musikidentitäten konzipierten, würden

wir von unseren Schülern verlangen müssen, unter Umständen auch das ästhetisch wertzuschätzen, was sie eigentlich nicht wertschätzen können. Dies liefe auf eine problematische Einschränkung ihrer Autonomie hinaus, die verfassungsrechtlich verbrieft ist.

Wenn wir aufgefordert sind, fremdartig erscheinende musikbezogene Praxen eines anderen Menschen wertzuschätzen, bringt das noch ein weiteres ethisches Problem mit sich. So stellt sich hier zwangsläufig die Frage, welchen musikbezogenen *Wertmaßstab* wir für die Bewertung des *spezifisch* Anzuerkennenden verwenden sollen und welche ethischen Folgen dies hat. Würden wir dabei z. B. kulturnormativ argumentieren, würden wir im Unterricht z. B. einige Musikkulturen in ihrem Wert über andere stellen und sie zum musikpädagogischen Dogma erheben, so liefen wir Gefahr, normativ totalitär zu werden (vgl. Bedorf 2010, S. 95ff.; S. 116f.)¹⁴. Diese Gefahr eines machtvollen Missbrauchs ist in Diskursen über Identität und Kultur grundsätzlich latent angelegt (vgl. Clausen 2013, S. 23) und entfaltete sich in der jüngeren Geschichte der Musikpädagogik etwa in Positionen der Kunstwerkorientierung oder – freilich in politisch viel umfassenderer Weise – in der Musischen Erziehung.¹⁵ Dies ist der Grund, warum es aus ethischen Gründen nicht vertretbar ist, aus der Ästhetik den ‚einen‘, starken Wert abzuleiten, der für eine Ethik verbindlich würde.

3.2. Anerkennung und ihre dreifache Relativierung

Die beiden vorangehenden Kapitel konnten bisher keine befriedigende Antwort auf die zentrale Frage dieses Textes liefern, wie wir die musikbezogene ästhetische Fremderfahrung so konzipieren können, dass sie ästhetisch hinreichend frei als auch ethisch hinreichend fundiert ist. Denken wir Anerkennung als *Achtung* (vgl. 3.1.1.), stehen ästhetische und ethische Werturteile zu unverbunden nebeneinander. Ästhetische Fremderfahrung wäre ethisch unzureichend fundiert. Denken wir Anerkennung aber als *Wertschätzung* (vgl. 3.1.2.), lassen sich die ethische und ästhetische Perspektive zwar besser miteinander verbinden. Hier droht aber stets die Gefahr, dass wir ethisch wie ästhetisch normativ totalitär werden. Die Freiheit der ästhetischen Erfahrung wäre dadurch nicht ausreichend gewährt. Es stellt sich also die Frage, ob eine Form der Anerkennung überhaupt denkbar ist, welche die in ihr schlummernde Gefahr, ästhetische Werte entweder auszublenden (Würdediskurs) oder totalitär festzuschreiben (Anerkennung von Kultur und Identität), weitgehend vermeiden kann? Folgende Denkanstöße möchte ich dazu geben:

Erstens will ich anregen, den Anspruch jener Form der Anerkennung, die als pädagogische Norm auf Wertschätzung basiert, *von innen* her etwas zu relativieren. Es sei daran erinnert, dass die Bewertungsskala der Anerkennung von der basalen Akzeptanz bis hin zur Hochschätzung reicht (vgl. Kautny 2018b) und nicht völlig ausgeschöpft werden müsste. Hier können wir also *innerhalb* der Wertschätzungslogik das normative Anspruchsniveau etwas niedriger ansetzen (vgl. 3.4.2.). Zweitens müsste m. E. versucht werden, wertschätzende Anerkennung und ihre Tendenz zur Festschreibung von Identität *von außen* partiell zu relativieren.

Zum einen kann dies dadurch geschehen, dass *wertschätzende Anerkennung* durch eine kritisch-reflexive Meta-Ebene *dekonstruiert* und korrigiert wird. Diesen Gedanken werde ich

¹⁴ Vgl. etwa Barth 2008 zum normativen Kulturbegriff.

¹⁵ Vgl. für den Bereich der kulturellen Zuschreibungen im Musikunterricht: Barth 2008; Schmidt 2015.

im nächsten Kapitel weiterverfolgen (vgl. 3.3.). Zum anderen kann die Wertschätzung dadurch relativiert werden, dass das wertende Subjekt gleichzeitig die Freiheit bekommt, etwas teilweise auch *ablehnen* zu dürfen (vgl. auch Ott 2012b, S. 135f.). Genau hier kommt nun, wie ich im übernächsten Kapitel zeigen werde (vgl. 3.4.), die *Toleranz* ins Spiel, die dem Subjekt nicht nur ein Mindestmaß an Anerkennung abverlangt, sondern auch ein Mindestmaß an Freiheit zur Ablehnung gewährt.

3.3. Reflexive Anerkennung

Die Auffassung, wertschätzungsorientierte Anerkennungsprozesse für die Herstellung von Identität als notwendig anzusehen, diese jedoch gleichzeitig kritisch zu hinterfragen, neu zu denken und dadurch ihre negativen Nebenfolgen abzumildern, findet sich in diversen philosophischen und pädagogischen Diskursen (vgl. Bedorf 2010; vgl. Vogt 2009; vgl. Mecheril 2005; vgl. Honnens 2017 im Rekurs auf Balzer und Ricken).

Die philosophischen Traditionen (z. B. Dekonstruktion, Phänomenologie, Diskursanalyse), aus denen sich diese Kritik speist, hier auch nur annähernd angemessen darzustellen, ist im Rahmen dieses Textes nicht möglich. Ich will in gebotener Kürze aber versuchen, einige Kernideen, die für ein (musik-)pädagogisches Verständnis von Ethik bedeutsam sein könnten, herauszuarbeiten.

Ganz vereinfacht könnte man vielleicht sagen, dass es den folgenden Argumentationen im negativen wie im positiven Sinne um die Frage nach Macht und Ohnmacht des Subjekts geht. Dabei kommt es zu anderen Antworten als die, die in den bisher dargestellten ethischen Entwürfen gegeben wurden, die meinen, durch intersubjektiv hergestellte Normen ethische Probleme kontrollieren zu können.

In diesem Kontrollbedürfnis des Subjekts, das befürwortet oder ablehnt, wertschätzt oder geringschätzt und sich dabei kollektiv gesetzter Normen bedient, liegt aber ein gravierendes Problem¹⁷. Wer entscheidet denn, so könnte man fragen, welche Maßstäbe zur Anerkennung gültig sind und welche nicht? Ist diese Vorentscheidung ethisch gerechtfertigt? Im Rekurs auf Judith Butler, die sich vor allem mit dem Phänomen der Erniedrigung beschäftigte, schreibt der Philosoph Thomas Bedorf daher: „Anerkennungsbeziehungen sind nie rein zu haben, weil sie in Strukturen verwickelt sind, die die Form dessen, was anerkannt werden soll, vorab bestimmen“ (Bedorf 2010, S. 95). Ganz ähnlich sieht dies, bezogen auf die Machtstrukturen einer Gesellschaft, der Pädagoge Paul Mecheril: Es sei eine „Paradoxie (...), dass Handlungsfähigkeit an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den subalternen und inferioren Status der Anderen bestätigt“ (Mecheril 2005, S. 324). Mit Blick auf interkulturelle Zusammenhänge konstatiert er:

„Eine pädagogische Anerkennungspraxis, die sich affirmativ auf den Subjektstatus der Individuen einer Migrationsgesellschaft bezieht, bezieht sich indirekt auch immer affirmativ auf die in dieser Gesellschaft geltenden formellen und informellen Machtverhältnisse, die diese Identitäten hervorbringen.“ (ebd.).

¹⁷ Vgl. auch: „Zum Mythos der Kontrollierbarkeit natio-ethno-kultureller Adressierungen“ (Honnens 2017, S. 250ff.).

Mit dem Philosophen Werner Stegmaier wird das Ausmaß dieses machtpolitischen Dilemmas vollends deutlich: „Moralgemeinschaften bergen, weil sie ‚in gutem Glauben‘ andere ein- und ausschließen, die Gefahr des Totalitarismus in sich“ (Stegmaier 2013, S. 11)¹⁸.

Dieses strukturelle Problem der wertschätzungsbasierten Anerkennung lässt sich, etwa aus Sicht der Phänomenologie (Levinas, Waldenfels), nur aufbrechen, wenn die Lösung nicht alleine von der Autonomie des Menschen her gedacht wird, von seiner – angesichts der machtvollen Instrumentalisierung der Anerkennung vielfach überschätzten – Fähigkeit, die Welt zu erkennen und ethische Probleme durch Anerkennung auf kontrollierte Weise erfolgreich aus der Welt zu schaffen.

Diesen Teufelskreis der Anerkennung können wir beenden, wenn wir uns im Folgenden ein Subjekt denken, das im *An-Erkennen* gerade nicht alles im Griff hat und sich dies selbstkritisch bewusst macht:

Thomas Bedorf zeigt u. a. mit Emmanuel Levinas eine in dieser Hinsicht besonders radikale Denkrichtung auf, die – anders als Honneth oder Taylor –, ethische Maximen nicht von einem Subjekt aus denkt, das selbst der Anerkennung bedarf, einfordert und zu erkämpfen sucht, sondern von der *Beziehung* dieses Subjekts zu einem anderen, fremden Menschen, der um Anerkennung oder gar Hilfe bittet. Dieser Andere wird bei Levinas normativ enorm aufgewertet: Er geht „über jedes Maß der Macht und der Freiheit des Ichs hinaus“ (Levinas zit. n. Stegmaier 2013, S. 88). Das Subjekt wird durch die Erfahrung des relational zu ihm gänzlich Anderen beunruhigt, bekommt es nicht zu fassen, ist angesichts der Bedürftigkeit aber unbedingt dazu aufgerufen, sich gegenüber dem Anderen ethisch zu verhalten (vgl. Stegmaier 2013, S. 10ff.). Der Versuch des Subjekts aber, den Anderen zu verstehen und anzuerkennen, kann für Levinas zwangsläufig nur bedingt gelingen, selbst, wenn das Subjekt besten Willens ist. Denn sein Versuch, auf die Aufforderung nach Anerkennung des Anderen zu reagieren, mündet stets in Zuschreibungen, die niemals vollkommen das Potential des Anderen erfassen. Das, was das Subjekt erfasst und anerkennt, ist stets unendlich weniger, als das, was der Andere in seinen Möglichkeiten theoretisch sein könnte, als das, was anerkannt werden könnte und sollte (vgl. Bedorf 2010, S. 139f.; vgl. auch Stegmaier 2013, S. 89ff.). Anerkennung ist daher ständig unvollständig, da sie in ihrer einschränkenden Festlegung des Anderen viele potentiell wichtige Aspekte nicht anerkennt und dadurch den Anderen *verkennt*. Im Wissen um diesen blinden Fleck und um das Scheitern der guten Absicht entsteht eine besondere ethische Verantwortung in der Begegnung mit anderen Menschen bzw. dem Anderen gegenüber (vgl. Bedorf 2010, S. 137ff.).

In der deutschsprachigen Musikpädagogik hat sich insbesondere Jürgen Vogt intensiv mit der „Ambivalenz der Anerkennung“ (Vogt 2009, S. 49) beschäftigt. Er schließt sich dem kritischen Diskurs über problematische Macht- und Erkenntnisstrukturen der Anerkennung sowie der dort erhobenen Forderung nach einem revidierten Anerkennungsbegriff an. Im Unterschied zu den bisher referierten Positionen begründet Vogt den vorsichtigen, Ambivalenzen reflektierenden Umgang mit Anerkennung für den Musikunterricht zusätzlich auf *ästhetischer Ebene*. Im Rekurs auf Bernhard Waldenfels‘ Phänomenologie des Fremden verweist er darauf, dass der *Anerkennung* des Fremden stets die *Erfahrung* des Fremden vorausgeht, in der es Momente

¹⁸ Vgl. zu verschiedenen Machtkonstellationen der ‚Anerkennung‘ im Rekurs auf Ricken und Balzer: Honnens 2017, S. 41-47.

gibt, die wir rational oder emotional nicht kontrollieren können und die uns mahnen, dass wir Musik durch nachträgliche (ggfs. anerkennende) Zuschreibungen niemals im Griff haben¹⁹. Gleiches gilt für die Kommunikation von Menschen, die bemüht sind, sich ihre ästhetischen Erfahrungen gegenseitig anzuerkennen, auf die sie jeweils aber ebenso keinen direkten Zugriff haben (vgl. Vogt 2009, S. 50f.).

Auch wenn es keine wirklich befriedigende Lösung des Dilemmas gibt, dass wertschätzende Anerkennung zugleich notwendig und problematisch ist²⁰, können wir die Nebenfolgen der Anerkennung immerhin dadurch abmildern, dass wir ihre Verstrickungen in Macht und Ohnmacht sichtbar machen und ihren potentiellen Missbrauch, sowie ihr vorprogrammiertes Scheitern reflektieren. Reflexion von Anerkennung würde in diesem Kontext bedeuten, von ihr kritisch Abstand zu nehmen und andere (ambivalente) Wertungen und Zuschreibungen zu ermöglichen. Es würde darum gehen, Anerkennung auf eine vorsichtige, ‚bedächtige‘ (vgl. Mecheril 2005, S. 326), nachdenkliche und vorläufige Art und Weise einzusetzen, die anzeigt, dass ihre Zuschreibungen reversibel (vgl. ebd., S. 327) und ambivalent sind (vgl. Vogt 2009, S. 49ff.). Die „größte Gefährdung“ des Ethischen „ist die, sich seiner sicher zu sein“, so Stegmaier über Levinas (ebd. 2013, S. 92). Im Anschluss an Mecheril werde ich den Begriff der „Reflexive[n] Anerkennung“ übernehmen (Mecheril 2005, S. 326), den ich an späterer Stelle des Textes u. a. mit Thomas Otts Modell zur Dialogizität (2012a/b; vgl. 3.5.) weiterdenken werde.

Ethisches Urteil	Reflexive ethische Anerkennung	Brüchige, relativierte, reversible Erkenntnis & Wertschätzung der Identität
Ästhetisches Urteil	Reflexive ästhetische Anerkennung	Brüchige, relativierte, reversible Wertschätzung von Musik im Hinblick auf musikbezogene Identität

Abb. 5: Strukturgleichheit ästhetisch und ethisch wertschätzender (reflexiver) Anerkennung

Ein Grundproblem bleibt trotz aller Relativierung und Dekonstruktion bestehen: Dass Anerkennung – auch wenn sie relativiert würde – als parallel laufende ethische und ästhetische Wertschätzung gedacht wird. Dort wo die Zustimmung abbricht, etwa in der negativen Bewertung eines Musikstücks, bricht auch die Anerkennung ab, wenigstens bis zur etwaigen Relativierung des Urteils. So gibt es – z. B. mit Blick auf den hochwahrscheinlichen Fall des ästhetischen Streits im Klassenraum – für musikdidaktische Zwecke m. E. viel zu wenig Spielraum für ästhetischen Dissens, der aufgrund individueller Autonomie jedem Schüler zusteht. Würde dieser Freiraum voll genutzt, täte dieser Schüler auch im Rahmen einer reflexiven Anerkennungsethik seine ethische ‚Pflicht‘ nicht!

¹⁹ Worin er überdies auch ein kreatives Potential der ästhetischen Fremderfahrung sieht.

²⁰ Johann Honnens diskutiert den Anerkennungsbegriff im Anschluss an Balzer und Ricken kritisch und fordert eine Wende hin zu einem Anerkennungsbegriff als neutrale Analyse­kategorie (2017, S. 30ff.). Eine völlige Aufgabe der Anerkennung als ethische Norm sehe Balzer, so Honnens, jedoch auch nicht vor (vgl. ebd., S. 34). Diese Aufgabe würde einen Verlust aller hier im Text diskutierten ethisch-normativen Kategorien zur Folge haben!

Genau diesen Freiraum jedoch fordert aber Thomas Ott – m. E. richtigerweise – in seinem Modell für unterrichtlichen interkulturellen Dialog, das ausdrücklich einen Abgrenzungsvorbehalt vorsieht: die Möglichkeit, das Fremde im Anderen ggfs. auch nicht anerkennen zu müssen (vgl. Ott 2012a, S. 9f.)²¹. Dieser Gedanke, dass es eine Balance aus der Verpflichtung zur Anerkennung und der Freiheit zur Ablehnung geben müsse, führt uns nun zur Idee der Toleranz.

3.4. Teilanerkennung: Toleranz

Wenden wir uns nun dem für diese Studie entscheidenden, die aufgezeigten Probleme m. E. lösenden ethischen Begriff zu: der Toleranz.

Dabei beziehe ich mich zunächst auf die Toleranzkonzeptionen des Philosophen Rainer Forst aus dem Jahr 2003 (hier: Forst ⁴2014). Seine Reflexionen über die Toleranz sind über den deutschsprachigen Raum hinaus beachtet worden²². Forsts Überlegungen eignen sich für den hiesigen Kontext deshalb so hervorragend, weil sie wichtige von mir skizzierte ethische Argumentationen zur Achtung bzw. zur Wertschätzung von Identität integrieren (vgl. 3.1.1.; 3.1.2.). Zudem lässt sich Forst einerseits ausgezeichnet mit Überlegungen von Thomas Ott (vgl. 3.5.) verbinden und andererseits im Lichte des reflexiven Anerkennungsverständnisses (vgl. 3.6.) neu interpretieren. Dies liefert exakt das konzeptionelle Puzzlestück, das ich für die ethische Ausrichtung des interkulturellen Musikunterrichts gesucht habe: Eine Ethik, die Prozesse der Anerkennung ermöglicht, die durch musikbezogene Konflikte im Klassenzimmer herausgefordert werden (vgl. Forst ⁴2014, S. 42)²³ und dabei so robust sind, dass sie ästhetischen Dissens aushalten können. Um diesen Gedankengang nachvollziehbar zu machen, seien zunächst die Grundzüge des Forstschen Denkens dargelegt.

3.4.1. Grundzüge der Toleranz nach Forst

Toleranz ist eine Form der Teilanerkennung. Nach Forst ist sie durch eine ambivalente Haltung oder Handlung gekennzeichnet, die etwas ablehnt, zugleich akzeptiert (vgl. Forst ⁴2014, S. 32f.) und ferner angibt, wo die Grenze überschritten wird, jenseits derer etwas *nicht mehr* toleriert und *zurückgewiesen* werden kann (vgl. Forst ⁴2014, S. 37f.). Diese drei Komponenten der Toleranz seien etwas näher beleuchtet:

Die **Ablehnungskomponente** der Toleranz besagt, dass der Tolerierende etwas an dem Tolerierten falsch oder (z. B. auch ästhetisch) schlecht findet. Ansonsten wäre es keine Teilanerkennung, sondern eine reine Form der Anerkennung oder aber Gleichgültigkeit. Forst unterstreicht, dass die Gründe der *Ablehnung* so bedeutsam sein müssen, dass sich der Tolerierende damit negativ wertend auseinandersetzt. Überdies muss die Ablehnung, so Forst, auf einem (für

²¹ Honnens' Kritik, Ott idealisiere Anerkennungsprozesse (vgl. Honnens 2017, S. 39), kann ich mich gerade aufgrund dieses anerkennungskritischen Moments (vgl. zur Anerkennungsversagung: Honnens 2017, S. 40) nicht anschließen.

²² 2013 erschien Forsts Hauptwerk (hier: Forst ⁴2014) als Übersetzung ins Englische: *Toleration in Conflict. Past and Present*, C. Cronin (trans.), Cambridge: Cambridge University Press.

²³ Forst erkennt in seinen vier Toleranzkonzeptionen, ausdrücklich im Anschluss an Honneth, verschiedene Formen von „Anerkennungskonflikten“ realisiert (Forst ⁴2014, S. 42, Fn. 32). Honneths gesellschaftliche Zielperspektive teilt Forst hingegen nicht (vgl. ebd.).

pluralistische Gesellschaften) erträglichen Mindestniveau begründet sein. Wer etwa aus rassistischen Motiven oder anderen groben Vorurteilen heraus versuche, tolerant zu sein, führe die Toleranz in ein Paradoxon und zerstöre so ihren ethischen Kern (vgl. Forst 2014, S. 33f.).

Toleranz entsteht nun aber erst dadurch, dass die Ablehnung durch die **Akzeptanzkomponente** der Toleranz, die ich abweichend von Forst als **Anerkennungskomponente** bezeichnen werde²⁴, ein Gegengewicht erhält: Das Tolerierte muss trotz aller Kritik immer auch noch so positiv gesehen werden, dass die negative durch die positive Bewertung – auf oftmals labile Weise – ausbalanciert wird. Das Negative verschwindet nicht, ordnet sich aber dem höher gewichteten positiven Urteil unter, so dass Anerkennungsprozesse zustande kommen können.

Forst zeigt verschiedene Formen auf, wie Ablehnungs- und Befürwortungsgründe innerhalb der Toleranz gegeneinander abgewogen werden können, was für musikpädagogische Zusammenhänge außerordentlich wichtig ist. So ist es möglich, dass die beiden sich widersprechenden Urteile aus zwei verschiedenen normativen Bereichen stammen. Dies sei nun an einem Beispiel mit Bezug auf Musik veranschaulicht. Stellen wir uns im Folgenden vor, wir müssten abwägen, ob der Schlagersängerin Helene Fischer Anerkennung gebührt (vgl. Abb. 6).

Fall	Ablehnung	Befürwortung	Wertesysteme (Anzahl der Wertesysteme; Art der Priorisierung: >)
Nr. 1 ethisch fundierte Toleranz	Urteil 1 (Ästhetik) „Helene Fischers Musik ist grauenvoller Schlager“	Urteil 2 (Ethik) „Helene Fischer verdient als Mensch Achtung“	2; U 2 > U 1
Nr. 2 ästhetische Wertschätzung ohne ethisch fundierte Toleranz	Urteil 1 (Ethik) „Helene Fischer verdient als Mensch keine Achtung“; evtl. wird aus politisch fragwürdigen Gründen ihr die Menschenwürde abgesprochen	Urteil 2 (Ästhetik): „Helene Fischers Musik macht grandiose Popmusik“	2; U 2 > U 1

Abb. 6: Konkurrierende, sich übertrumpfende ethische und ästhetische Urteile

In diesen beiden Fällen prallen ästhetische und allgemein-ethische Urteile aufeinander und werden je unterschiedlich gewichtet. In Fall Nr. 1 setzt sich die ethische Argumentation mit Hinweis auf die Achtung der Menschenwürde gegen die ästhetische Ablehnung durch. In Fall Nr. 2 setzt sich das sich ästhetisch positive Urteil durch. Weil aber die ethische Haltung gegen die Menschenwürde zweifelhaft begründet ist, ist der ethische Kern korrumpiert. Es kann im Sinne einer Ethik nicht mehr von Toleranz gesprochen werden.

²⁴ Da wie gesehen Akzeptanz nur eine der möglichen Formen der Anerkennung ist, die in diesem Bereich des Toleranzgefüges eine Rolle spielen kann.

Es kann aber auch geschehen, dass sich die Spannung zweier sich widersprechender Urteile aus dem gleichen Wertesystem speist. Um einen möglichen Gleichstand zwischen beiden Argumenten hin zum positiven Urteil aufzulösen, muss eines der beiden Urteile – entweder durch interne Prozesse oder durch externe Bezüge zu einem zweiten Wertesystem – höher als das andere gewertet werden. Verdeutlichen möchte ich dies an dem Urteil „*Ich toleriere Helene Fischers Musik....*“, das in den folgenden beiden Fällen unterschiedlich begründet ist (vgl. Abb. 7):

Fall	Ablehnung	Befürwortung	Wertesysteme (Anzahl der Wertesysteme; Art der Priorisierung: >)
Nr. 3 ästhetische Teil- Wertschätzung (mit <u>potentiell</u> ethischem Bezug)	Urteil 1 (U 1: Ästhe- tik) „Helene Fischers Mu- sik ist grauenvoller Schlager“	Urteil 2 (U 2: Ästhetik) „Helene Fischer singt und tanzt technisch auf professionell höchstem Niveau“	1; interne Priori- sierung U 2 > U 1
Nr. 4 ästhetische Teil- Wertschätzung & dezidiert ethisch fundierte Tole- ranz	Urteil 1 (U 1: Ästhe- tik) „Helene Fischers Mu- sik ist grauenvoller Schlager“	Urteil 2 (U 2: Ästhetik) „Helene Fischer singt und tanzt technisch auf professionell hohem Ni- veau“	1; Gleichstand
		Urteil 3 (U 3: Ethik)  „Helene Fischers berufli- cher Leistung gebührt ge- sellschaftliche Anerken- nung“	2; externe Priori- sierung U 3 + U 2 > U 1

Abb. 7: Toleranz und musikbezogen-interne und externe Priorisierung

Fall Nr. 3 zeigt, wie eine Abwägung aussehen könnte, in der zwei ästhetische Argumente so gegeneinander abgewogen werden, dass eines von ihnen etwas schwerer wiegt und Helene Fischers musikalisches Tun somit insgesamt akzeptiert und teilweise ästhetisch wertgeschätzt wird (vgl. 2.).

Ist diese Abwägung bereits etwas im engeren Sinne Ethisches, das wir Toleranz nennen können? Erinnern wir uns zunächst an die anfangs des Textes aufgestellte Prämisse, dass Musik bzw. Musikpraxen nur dann Gegenstand einer Ethik sein können, wenn es gilt, zwischenmenschliche (hier: musikbezogene) Beziehungen zu regeln (vgl. 1.; vgl. Kautny 2018b). Daraus folgt, dass eine ästhetische Abwägung von Urteilen wie in Fall 3 *potentiell* ohne jeden ethischen Bezug vorgenommen wird. Dennoch ist es möglich, dass dieser Fall ethisch aufgeladen ist. Es sei daran erinnert, dass ästhetische Wertschätzung in sozialen Zusammenhängen eine ethische Funktion einnehmen kann (vgl. 3.1.2.). Und so ist es denkbar, dass in einem erbitterten Streit

zwischen einem Helene-Fischer-Fan und einer Liebhaberin barocker Kammermusik die vermeintlich rein ästhetische Teil-Wertschätzung von Musik in Wirklichkeit zur ethischen, wertschätzenden Toleranz *gegenüber den musikbezogenen Identitäten* der beiden Musik-Fans wird. Anders gelagert ist Fall Nr. 4. Der Gleichstand zwischen dem ästhetischen Pro und Contra wird durch den externen Bezug aufgelöst und ethisch begründet. Die ethische Argumentation folgt hier der Honnethschen Idee, dass Menschen „Fähigkeiten und Eigenschaften des jeweils anderen“ anerkennen, weil sie diese „als bedeutsam für die gemeinsame Praxis“ erachten (Honneth 2016, S. 209f.). Helene Fischer könnte man beispielsweise attestieren, Menschen perfekt zu unterhalten und damit eine soziale Funktion zu erfüllen.

Die Stärke der Gewichtung zwischen Ablehnung und Zustimmung sowie die Form der Anerkennungsprozesse (Achtung der Würde, Anerkennung von Identität, Kultur usw.) können dabei variieren, woraus Forst verschiedene Konzeptionen der Toleranz ableitet. Das Minimum ist jedoch, dass man etwas existieren lassen kann, das man – partiell oder zu großen Teilen – nicht gut findet (vgl. Forst 2014, S. 34f.; vgl. 3.4.2.)

Toleranz ist normativ durch zwei Grenzen markiert. Werden die Urteile umfassend positiv, wird die Grenze von der Teilanerkennung zur vollumfänglichen Anerkennung überschritten. In die entgegengesetzte Richtung definiert Toleranz, ab wann etwas nicht mehr tolerierbar ist und völlig abgelehnt wird. Gäbe es diese **Zurückweisungskomponente der Toleranz** nicht, müsste die Toleranz z. B. auch tolerieren, dass man sie als Haltung abschaffen will.

Das Tolerierbare		Das Nicht-Tolerierbare
Anerkennung >	Ablehnung	Zurückweisung → Hier schlägt Toleranz in Intoleranz um!

Abb. 8: Die Grenze der Toleranz (vgl. Forst 2014, S. 38f.)

3.4.2. Konzeptionen der Toleranz nach Forst

Forst unterscheidet vier verschiedene Teilkonzeptionen von Toleranz, die er insbesondere durch die Sichtung politischer und religiöser Konflikte gewinnt. Vor allem seine ersten beiden, ethisch eher niederschweligen Konzeptionen spiegeln die geschichtliche Tatsache wider, dass Toleranz oftmals eine schwache ethische Antwort auf zwischenmenschliche Konflikte darstellt, die nicht selten mehr mit politischer Klugheit als mit Achtung oder Wertschätzung zu tun hat. Die ersten beiden Formen der Toleranz fordern, etwas oder jemanden zu dulden, auch wenn dies bisweilen unfreiwillig, möglicherweise nur aus strategischen Gründen geschieht.

Die (a) **Erlaubnis-Konzeption** beschreibt den Fall,

„dass die Autorität (oder Mehrheit) der Minderheit die Erlaubnis gibt, ihren Überzeugungen gemäß zu leben, solange sie...die Vorherrschaft der Autorität (oder Mehrheit) nicht in Frage stellt“ (Forst 2014, S. 42).

Ein Beispiel hierfür ist etwa das Edikt von Nantes (1598), das aus dem Streit zwischen den Katholiken und der protestantischen Minderheit (Hugenotten) entstanden ist.

Die (b) **Koexistenz-Konzeption** unterscheidet sich hiervon nur dadurch, dass beide Gruppen gleich groß bzw. stark sind und aus pragmatischen Gründen – und nicht aus Gründen der Achtung der Würde oder Anerkennung von Identität – einen Kompromiss eingehen. Dies kann ein Waffenstillstand sein, ein durch Dritte vermittelter Friedensvertrag (vgl. Forst 2014, S. 44),

ein eingefrorener Konflikt oder aber auch das friedliche, jedoch distanzierte, möglicherweise von Antipathie geprägte Nebeneinanderherleben.

Es ist offenkundig, dass sich diese beiden Konzeptionen höchstens dazu eignen, konfliktreiche, leidlich ausgehaltene schulische Situationen zu beschreiben, in denen Konflikte allenfalls oberflächlich eingefroren bzw. vermieden werden. Für eine *normative* Bestimmung des interkulturellen Musikunterrichts besitzen sie zu wenig ethisches Potential. Wahrscheinlich hatte Thomas Ott eine dieser beiden Formen der Duldung vor Augen, als er sich kritisch gegenüber der Toleranz äußerte:

„Insofern ist *Toleranz* nicht genug, weil nur eine – wenngleich wichtige – Basis-Tugend, und das viel zitierte Goethe-Wort aus den Maximen und Reflexionen (*Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein; sie muß zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen*) verweist auf eine Haltung, welche, wenn es bei ihr bleibt, das/den/die Andere(n) zwar bestehen lässt, aber doch gönnerhaft-gleichgültig in Distanz rückt“ (Ott 2012a, S. 10).

Die beiden anderen Forstschen Konzeptionen (c, d) dagegen sind ethisch anspruchsvoller. Sie greifen zwei in diesem Text bereits vorgestellte Diskurse der Anerkennung auf und importieren dabei – als Teilanerkennung in abgeschwächter Form – sowohl deren Vorzüge als auch deren Nachteile.

Die (c) **Respekt-Konzeption** begründet die für die Toleranz ausschlaggebenden positiven Urteile ethisch aus einer „wechselseitigen Achtung der sich tolerierenden Individuen bzw. Gruppen“ (Forst⁴2014, S. 45). Dass sich Individuen also solchermaßen partiell (!) respektieren, speist sich also aus dem uns bereits bekannten Diskurs über Achtung der Würde und rechtlicher Gleichheit, der historisch in Kants Ethik wurzelt und wie gesehen ausgesprochen abstrakt formuliert ist. Dieser Diskurs ignoriert aus Gründen der Fairness das Individuelle. Etwas, das bezogen auf Musik besonders ist, kann daher nicht berücksichtigt werden (vgl. 3.1.1.). Es geht hier also nicht um die (musikästhetischen) Überzeugungen oder Leistungen einer Person, sondern um die allgemein hohe Wertigkeit jeder Person als solche. Für Forst genügt aber nicht nur der Verweis auf die Menschenwürde. Für ihn ist fundamental, dass die Begründungen für respektbezogene Toleranz wechselseitig nachvollziehbar sind (vgl. auch Ott 2012a, S. 9).

Die (d) **Wertschätzungs-Konzeption** greift auf der Suche nach Zustimmungsgründen auf Überlegungen zurück, die wir bei Honneth oder Taylor unter dem Stichwort Anerkennung der Identität diskutiert haben (vgl. 3.1.2.). Sie beschreibt eine „anspruchsvollere Form wechselseitiger Anerkennung“, die nicht nur fordert,

„die Mitglieder anderer kultureller oder religiöser Gemeinschaften als rechtlich-politisch Gleiche zu respektieren, sondern auch, ihre Überzeugungen und Praktiken als ethisch wertvoll zu schätzen“ (Forst⁴2014, S. 48).

Nicht vergessen darf man, dass es sich hierbei um eine Teil-Wertschätzung handelt, weil sie gleichzeitig durch Aspekte der Ablehnung begrenzt wird (vgl. ebd.). Im Gegensatz zur am Allgemeinen orientierten Respekt-Konzeption ist diese Form der Toleranz in der Lage, etwas Besonderes an jemandem oder an etwas zu würdigen, also auch etwas Spezifisches, das mit Musik zu tun hat. Grundsätzlich hat diese Form der Toleranz mit den gleichen Problemen zu kämpfen wie die umfassende Anerkennung als Wertschätzung von Differenz. Sie vermag nur das zu tolerieren, was wertgeschätzt werden kann und droht dadurch latent normativ eng zu werden (vgl. Forst⁴2014, S. 39).

3.4.3. Drei normative Öffnungen der wertschätzenden Toleranz

Etwas abgemildert und leicht geöffnet werden kann dieses normative Korsett durch die folgenden drei Überlegungen.

a) Respekt bzw. Achtung als Sicherung gegen mangelnde Wertschätzung

Forst glaubt, dass die Gefahren der wertschätzenden Anerkennung, in normativer Enge, ggfs. auch in Machtmissbrauch oder Willkür zu enden, durch eine darüber hinaus gehende Ethik gebannt werden kann (vgl. Forst ⁴2014, S. 39f.; S. 573). Das betrifft nicht zuletzt den Fall, wenn bei mangelnder Wertschätzung eine negative, sich verfestigende Bewertung das Toleranzprojekt zu gefährden droht. Folgendes Beispiel soll illustrieren, was Forst mit der Forderung gemeint haben mag, dass Toleranz nicht dort enden dürfe, wo die Wertschätzung ende.

Fall	Ablehnung	Befürwortung (Priorität)	Wertesysteme (Anzahl der Wertesysteme; Art der Priorisierung: >)
Nr. 1 ethisch fundierte Toleranz	Urteil 1 (Ästhetik) „Helene Fischers Musik ist grauenvoller Schlager“ Ablehnung (keine Wertschätzung)	Urteil 2 (Ethik) „Helene Fischer verdient als Mensch Anerkennung“ Achtung/Respekt	2; U 2 > U 1

Abb. 9: Respektbezogene Toleranz ohne wertschätzungs-basierte Anerkennung

In diesem, uns bereits bekannten Fall (Nr. 1, vgl. 3.4.1.) erkennen wir deutlich das Argumentationsmuster respektbezogener Toleranz, die auf der Achtung der Menschenwürde gründet. Dies ist als ethisches Sicherheitsnetz elementar, um dort auszuhelfen, wo die Fähigkeit oder Bereitschaft zur Wertschätzung an die Grenze ihrer Belastbarkeit käme. Die allgemeine Würde des Menschen hätte hier Vorrang vor der Musik. Toleranz auf diese Weise musikspezifisch zu begründen und so dem Kultur- und Identitätsproblem der Wertschätzung auszuweichen, kann aus musikpädagogischer Sicht eine wichtige ethische Grundierung und Notsicherung, aber keine hinreichende Lösung ihres spezifischen Gegenstandsbereichs anbieten. Dieses Ausweichmanöver wiederholt auf der Theorieebene der Toleranz lediglich das gleiche Problem, das wir beim auf Achtung basierten Anerkennungsbegriff gesehen haben (vgl. 3.1.1.). Musikunterricht würde so vor dem Problem der ästhetischen Wertung und des ästhetischen Streits, in dem sich Toleranz bewähren müsste, einfach die Augen verschließen.

Möchte man das Wertungsproblem aber ernst nehmen, liegen m. E. zwei weitere Überlegungen nahe, wie die normative Enge der Wertschätzung von innen heraus gedanklich etwas geöffnet werden kann.

b) Akzeptanz als untere Grenze der wertschätzungsorientierten Toleranz

Wertschätzung verlöre als normatives Konstrukt etwas von seiner Wucht und Fallhöhe,²⁵ wenn man sie nicht grundsätzlich mit Hochschätzung gleichsetzte. Auch schon die Akzeptanz von spezifischen Eigenschaften ist eine basale, schwache Form der Zustimmung. Etwas würde mindestens so sehr wertgeschätzt, dass es toleriert werden kann. Diese Form der auf Akzeptanz basierten Toleranz sollte aber idealerweise, anders als die beiden mitunter nur strategisch begründeten Duldungsformen der Toleranz (vgl. 3.4.2.), ausdrücklich am Wert der musikalischen Sache, Praxis oder Person orientiert und nicht nur strategisch eingesetzt sein.

c) Wertschätzende Toleranz und die Relativierung des Geschmacks

Für musikpädagogische Zusammenhänge hingegen noch wichtiger ist der Gedanke, dass innerhalb der Wertschätzung unterschieden werden kann zwischen einem engeren Bereich, in dem sich Wertschätzung als Übereinstimmung mit Musik-Geschmack/Präferenz darstellt, und einem alles umfassenden, weiteren Bereich, aus dem alle potentiellen ästhetischen Urteile herangezogen werden können. Wertschätzung könnte so auch gegen den eigenen Geschmack, etwa mit Hinweis auf den Geschmack anderer oder die Anerkennung für eine ästhetische Leistung usw., begründet sein.



Abb. 10: Dreifache normative Öffnung der musikbezogenen wertschätzenden Toleranz

Würden Schüler und Lehrer eine solche Form von Toleranz im interkulturellen Musikunterricht beherzigen, wäre pragmatisch natürlich schon viel erreicht. Weil aber der dafür verwendete Toleranzbegriff immer noch die erwähnte Tücke der semantischen Festschreibung in sich trägt,

²⁵ Leider aber auch etwas von seiner positiven, emotionalen Wirkung.

die in machtvollen, asymmetrischen Konstellationen so unselig wirken kann, müssen wir in der Reflexion ethischer Konzepte nach noch besseren Lösungen weitersuchen.

3.5. Toleranz: Bereitschaft, Erprobung und potentieller Widerruf

Als vorletzten Schritt hin auf einen Toleranzbegriff, wie ich ihn der Interkulturellen Musikpädagogik empfehlen möchte, werde ich nun die Theoreme von Forst auf Überlegungen anwenden, die Thomas Ott über den interkulturellen Musikunterricht angestellt hat (2012a/b). Interessanterweise lässt sich Ott, auch wenn er sich terminologisch gegenüber Begriffen wie Anerkennung und Toleranz abgrenzt, nämlich hervorragend mit Forsts wertschätzungsorientierter Toleranz ausdeuten. Durch diesen Querbezug zwischen Ethiktheorie und Musikpädagogik kann dreierlei erreicht werden: Die ethischen Reflexionen erhalten Anschluss an einen einschlägigen musikpädagogischen Diskurs, Otts Modell gewinnt zusätzliche theoretische Tiefe und die Toleranzidee für den Musikunterricht bekommt durch Ott eine weitere, öffnende, dynamisierende Facette.

Thomas Ott schlägt vor, interkulturellen Musikunterricht auf der Idee eines Dialogs zu gründen, in der jeder Dialogpartner sich darauf einlässt, wie sich sein Gegenüber (auch mit Blick auf dessen musikalischen Erfahrungen) selbst beschreibt. Dieses Dialogprinzip, das nicht als kommunikatives Handlungsrezept gedacht ist, nennt er „wechselseitiges Zuerkennen von musikalischem Eigensinn“ (Ott 2012b, S. 134).

Diese Hinwendung zur Welt als Dialog bestimmt Ott durch sechs Merkmale: a) Offenheit, b) Symmetrie, c) wechselseitige Eigensinn-Vermutung, d) Komplementarität, e) Abgrenzungsbereitschaft, e) Freiheit und Selbstverantwortlichkeit (vgl. Ott 2012a, S. 9).

Als Grundhaltung fordert Ott die „Bereitschaft, in solche Dialoge einzutreten, statt den Anderen und seine Musik von vornherein abzuwerten“ (ebd.). Wenden wir den letzten Teilsatz ins Positive, so wird also die *Bereitschaft* zur Wertschätzung angesprochen, jene Form der Anerkennung von Individualität und Differenz also, die wir bei Taylor kennengelernt haben. Es geht also um einen ethischen Vorschuss, den allen Menschen und ihren musikbezogenen Identitäten gewährt wird. Ott relativiert diesen zunächst äußerst weitreichend erscheinenden Anspruch, andere bzw. anderes scheinbar ohne Einschränkung grundsätzlich und vollumfänglich wertschätzen zu wollen. Ott grenzt diesen Anspruch auf zweifache Weise wieder ein.

Erstens scheint in Otts Definition von Offenheit etwas auf, das in meinen bisherigen Überlegungen zur Toleranz nur am Rande angesprochen wurde: Die Kopplung von Ethik mit psychologischen Momenten. Die Bereitschaft ist eine Frage der Motivation²⁶. Dadurch wird der Anspruch an die Ethik vor allem auf den Bereich der Haltung, der Gesinnung und weniger auf die Handlung bezogen und dadurch zumindest potentiell wieder etwas relativiert. Denn es handelt sich nur um eine potentielle Anerkennung, d.h. nur um eine „Bemühenszusage“ (Ott 2012a, S. 10), so dass das im Handeln tatsächlich erreichte Level an Anerkennung völlig unbestimmt bleibt.

²⁶ Vgl. Knigge & Niessen 2012. Der Aspekt der Volition, d. h. der ethischen Umsetzungskompetenz, wird bei Ott weniger stark betont.

Zweitens benennt Ott auch den Punkt, an dem der Dialog auf geregelte Weise abbrechen darf: Wenn nämlich die Grenze des Tolerierbaren erreicht ist, d. h. die Gründe für eine Akzeptanz weniger wiegen als die Gründe für eine Ablehnung, so dass etwas oder jemand durch transparente Hinweise auf Gründe (vgl. Forst ⁴2014, vgl. Ott 2012a, S. 9) abgelehnt werden darf. Das bedeutet nun – um zu Otts Gelingensbedingungen am Anfang des Dialoges zurückzukehren –, dass Ott als Grundhaltung von vornherein nicht nur Anerkennung fordert, sondern auch die Freiheit zur Ablehnung gewährt²⁷. Ott nennt dies den „Abgrenzungsvorbehalt“ (Ott 2012a, S. 10). Entscheidend ist, dass sei nun aus der Theorie der Toleranz dem Ottschen Modell hinzugefügt, dass der Vorschuss auf Anerkennung durch die Ablehnungsbereitschaft nicht übertrumpft und der Dialog (d. h. die Erprobung von Anerkennung, ihre anschließende potentielle Zuweisung oder ihr Widerruf) dadurch nicht grundsätzlich verhindert werden darf. Und genau das bildet exakt die Struktur der Toleranz und ihre zur Anerkennung tendierende Balance aus Ablehnung und Anerkennung ab. Mit dem Unterschied, dass dies auf mentaler Ebene vor Eintritt in den Dialog geschieht, als **Toleranzbereitschaft**, die sich im Tun freilich in volle Anerkennung, Toleranz oder gar in völlige Ablehnung wandeln kann. Abschließend betrachtet können von der Lektüre Otts mit ethischen Theoremen beide ‚Seiten‘ profitieren.

Aus Otts Modell und der Idee der Toleranzbereitschaft lassen sich m. E. zwei Dinge positiv auf die im Rahmen dieses Textes angestellten Überlegungen zur Toleranz übertragen. Erstens wird dadurch eine musikbezogene Ethik denkbar, die der ästhetischen Erfahrung viel Spielraum lässt, die weniger zum normativen Dogmatismus neigt, weil sie auf der Handlungsebene maximale Spielräume der Ablehnung eröffnet. Zweitens konkretisiert Ott sehr präzise, zu *welchen Zeitpunkten* es in der Kultur des Dialoges klare Minimalstandards der Wertschätzung geben muss (als Bereitschaft zur Wertschätzung vorher) und wann diese situativ wieder aufgegeben werden dürfen (als Ablehnung nachher)²⁸.

Im Gegenzug kann Otts Modell durch ein vertieftes Toleranzverständnis ebenfalls gewinnen. Drei Aspekte möchte ich hervorheben.

Otts Denken scheint stark geprägt von einer wertschätzenden Anerkennungstheorie, die sich am Individuellen ausrichtet. Eine Rückbindung an den Diskurs über die Achtung der *allgemeinen* Würde *aller* Menschen ist in Otts Ausführungen dagegen nicht so explizit erkennbar. Mit dem Hinweis auf die Menschenwürde lassen sich wie gesehen zwar alleine keine musikbezogenen Probleme lösen. Der Rückbezug zur allgemeinen Menschenwürde ist jedoch für die allgemeine Ethik fundamental und kann als allgemeine Grundierung und ethische Absicherung, wenn es nämlich an der Fähigkeit oder am Willen zur Wertschätzung mangelt, nicht aufgegeben und vergessen werden (vgl. 3.4.3., Abb. 9, Fall Nr. 1).

Ott weiß zwar um den Drahtseilakt des Verstehens und Anerkennens. Er spricht bezeichnenderweise von der „Wut des Verstehens“, die „etwas Imperiales“ haben kann (Ott 2012a, S. 10²⁹). Solange aber sich Anerkennung und damit auch Toleranz immer nur innerhalb einer zweiwertigen normativen Dichotomie von Anerkennung und Ablehnung bewegt, droht die dazu herangezogene Norm jede Anerkennung potentiell stets zunichte zu machen: Weil sie potentiell

²⁷ Von der die Dialogpartner natürlich vorher wissen müssen.

²⁸ Vor dem Dialog ist etwa eine bestimmte Toleranz als Bereitschaft von Nöten, danach öffnet sich das mögliche ethische Feld usw.

²⁹ In Referenz auf Hörischs (1988) Sicht auf Schleiermacher.

unangemessen ist, weil sie potentiell entweder dogmatisch oder radikal relativistisch werden kann. Alle hier aufgezeigten graduellen Öffnungen innerhalb dieser Dichotomien sind nur kosmetischer Natur.

Wie ein „humaner Umgang“ (Ott 2012a, S. 10) im Erkennen und Anerkennen möglicherweise gestaltet sein könnte, möchte ich im letzten Kapitel andeuten.

3.6. Von der reflexiven Toleranz hin zur reflexiven Toleranzbereitschaft

Die einzige Lösung für dieses Normproblem der wertschätzenden Teilanerkennung ‚Toleranz‘ sehe ich – analog zur Problematik aller Anerkennungsprozesse (vgl. 3.3.) – darin, ihre Werturteile reflexiv aufzubrechen, ihre Geltung zu hinterfragen, ihren unzureichenden, Anerkennung immer auch verhindernden Konstruktionscharakter offenzulegen³⁰. Hier gilt für die Teilanerkennung also das Gleiche wie für die volle Anerkennung, dass nämlich die „größte Gefährdung“ des Ethischen diejenige sei, „sich seiner sicher zu sein“ (Stegmaier 2013, S. 92, über Levinas). Anders als bei der vollen Anerkennung betrifft dies bei der Toleranz sowohl die Gründe, die zur Anerkennung als auch jene, die zur Ablehnung führen. Ganz zentral ist m. E. dabei, dass die ethische Bestimmung des interkulturellen Musikunterrichts nicht bei einer behutsamen, nachdenklichen und reflexiven Toleranz stehen bleibt, sondern künftig eher von einer *reflexiven Toleranzbereitschaft* ausgehen sollte, die die Freiheit des ästhetisch sich verhaltenden Subjekts gegenüber dem ethischen Gebot zur Wertschätzung noch weiter stärkt. Dieser feine Unterschied erscheint mir so bedeutsam, dass ich ihm den folgenden kleinen resümierenden Exkurs widme, der von der reflexiven Toleranz über die Toleranzbereitschaft hin zur reflexiven Toleranzbereitschaft führen wird.

3.6.1. Warum reflexive Toleranz unzureichend wäre

Kehren wir an dieser Stelle zu Knigges und Niessens Kompetenzformulierung für den interkulturellen Musikunterricht zurück. Oberstes Ziel ist es ihnen zu Folge, dass Schüler sich an „als fremdartig empfundene musikalische Praxen mit dem Ziel eines *respektvollen* Umgangs“ (Knigge & Niessen 2012, S. 70, Hervorhebung O.K.) annähern. Wenn wir an dieser Stelle der Kompetenzformulierung probeweise den reflexiven Toleranzbegriff einfügen, reicht es nicht – das wurde in den vorangegangenen Kapiteln immer wieder deutlich – , sich einen toleranten Umgang auf Basis von *Respekt bzw. Achtung* vorzustellen. Um musikspezifisch zu sein, wäre Toleranz hier notwendigerweise auch *wertschätzungsorientiert*. Hiermit handeln wir uns aber, und da können wir den wertschätzungsbezogenen Toleranzbegriff drehen, wenden und reflexiv öffnen³¹ wie wir wollen, ein Dilemma ein: So lange wir Schule als Institution einer demokratisch verfassten Gesellschaft denken, die auf dem Gedanken der Autonomie und Menschenwürde fußt, darf die ästhetische Bewertung, die als musikbezogene wertschätzende Teilanerkennung des Besonderen ethischen Charakter annehmen kann, nicht staatlich verordnet werden.

³⁰ Forst nennt dies im Anschluss an Julius Ebbinghaus „Relativierung ohne Relativismus“ (Forst 2014, S. 37).

³¹ Vgl. 3.4.2., 3.5. und 3.6.

Die Entscheidung über ästhetische Werte liegt, so wie es Ott m. E. richtig aufgezeigt hat, letztendlich beim Einzelnen. Außerdem sei in Erinnerung gerufen, dass Ethisches und Ästhetisches in ihren Wertungen mitunter parallel laufen, jedoch auch nach Eigengesetzlichkeiten funktionieren. Was am Ende eines Begegnungsprozesses, eines Dialoges mit dem ästhetisch Fremden passiert, ist unsicher, unverfügbar (vgl. Vogt 1998; vgl. Rolle 2017, S. 130) und kann im Vorneherein daher überhaupt nicht abschließend normiert werden.

3.6.2. Toleranzbereitschaft als *Potential* für Anerkennung

Dies darf allerdings nicht als Plädoyer missverstanden werden, dass im Kontext der Schule auf eine musikbezogene Ethik der wertschätzenden Anerkennung bzw. Toleranz gänzlich verzichtet werden könnte. Eine solche auf Wertschätzung basierte Ethik ist wichtig für eine demokratische, pluralistische Gesellschaft und ihre Schulen, die geprägt sind durch Diversität (vgl. Clausen 2013), durch das Ringen verschiedener Anerkennungsansprüche und die Chancen und Zumutungen des füreinander Fremdseins. Vor diesem Hintergrund kann das Projekt der wertschätzenden, musikbezogenen Anerkennung nicht aufgegeben werden. Denn mit jeder nicht riskierten, von vornherein vermiedenen bzw. dem Anderen gegenüber verschlossenen Begegnung schwänden Anlässe, in denen Individuen durch Anerkennung Selbstwertgefühl entwickeln könnten. Das Vermeiden von Dialog, das innerliche oder äußerliche Abwenden vor der Fremderfahrung, z. B. aufgrund der Vermutung etwas musikästhetisch ohnehin abzulehnen, würde überdies auch andere wichtige ethische Grundgedanken unterminieren: Ob wir nun an die Achtung der Würde (Kant; Forst: respektsbezogene Toleranz) denken oder aber an den fremden, anderen Menschen, dessen existentielle Bedürftigkeit uns verpflichtet (Levinas): ohne Hinwendung, Annäherung, Auseinandersetzung, Dialog ist dies wohl kaum zu haben. Wenn nun aber die wertschätzende Anerkennung bzw. Teilanerkennung (als Toleranz), zu Gunsten der allgemeinen Autonomie bzw. der Freiheit des Ästhetischen, nicht verordnet werden darf, so muss es aber doch möglichst viele ‚Erfahrungs- bzw. Dialogräume‘ geben, in denen sie *potentiell* zustande kommen könnte. Und *eine* zentrale Triebfeder³² für solche Begegnungen und Dialoge mit dem als fremd Empfundenen ist wohl jene zuvor benannte Bereitschaft, etwas zumindest potentiell, teilweise wertschätzend anzuerkennen. Die Rede ist von der Toleranzbereitschaft.

Toleranzbereitschaft ist eine Facette der Offenheit, die dadurch bestimmt ist, es für möglich zu halten, dass der eigene normative Horizont noch nicht das Ende aller Denkmöglichkeiten und potentiell erweiterbar ist. Wertschätzungsbasierte musikbezogene Toleranzbereitschaft ist eine Norm, die zwar aus der allgemeinen Ethik abgeleitet ist, die aber durch ihren Fokus auf die individuellen Leistungen und Überzeugungen von Menschen sich hervorragend auf Musik beziehen und übertragen lässt, ohne ihr den nötigen Freiraum zu nehmen.

Wichtig ist es an dieser Stelle noch einmal aufzuzeigen, was das Ethische und Ästhetische hier voneinander *trennt* und gleichzeitig *verbindet*. Stellen wir uns zur Veranschaulichung z. B.

³² Neben der Neugierde oder außerhalb uns selbst liegenden, vornormativen Auslösern, vgl. Vogt 1998, 2009 im Rekurs auf Waldenfels ⁴2012: Responsivität. Vgl. zu Waldenfels ebenso: Clausen 2013, S. 18.

einen Schüler vor, der einen Song erfunden hat, der ihm äußerst viel bedeutet, der tief in seiner musikbezogenen Identität verwurzelt ist. Von seinen Mitschülern und seinem Lehrer wünscht er sich sehnlichst, dass sie diesen Song wertschätzen. Ich meine, dass die Mitschüler und der Lehrer zu einer musikspezifischen Toleranzbereitschaft verpflichtet sind. Rein musikbezogen gäbe es zwar keinen zwingenden Grund, dass der Lehrer oder seine Mitschüler zur Wertschätzung einer bestimmten Musik, in unserem Beispiel *des Songs des Schülers*, ethisch verpflichtet werden könnten. Nun ist es aber so, dass die musikbezogenen Urteile nicht einfach musikimmanente Urteile bleiben, selbst wenn sie streng musikstrukturell o. ä. begründet wären. Musikbezogene Wertschätzung kann zugleich in der allgemeinen ethischen Arena der Anerkennungskämpfe stattfinden, in der die individuellen Leistungen und Überzeugungen des Menschen verhandelt werden, die in unserem Falle sich nun einmal in einem komponierten Musikstück manifestieren. Mögen die Hauptgründe für ethische Wertschätzung primär allgemein-ethischer Natur sein, so vollzieht sie sich nun einmal sozial oder kulturell niemals abstrakt, allgemein, sondern immer in Bezug auf eine spezifische Leistung oder Überzeugung. Das ist der Grund, warum Christian Rolle auf den Streit über Geschmack schreibt: „...denn wir verhandeln dabei immer auch unsere Vorstellungen von einem guten Leben“ (Rolle 2017, S. 132). Auch wenn dem Musikstück aus genannten Gründen also keine ästhetische Wertschätzung versprochen werden kann, so muss ihm aber doch die *Bereitschaft* der Zuwendung gewährt werden, damit sich Anerkennung *potentiell* entfalten könnte. Andernfalls hätte eine musikbezogene Identität von vorneherein geringere Chancen, – hier: musikästhetisch begründetes – Selbstwertgefühl auszubilden. Dem Song muss daher wenigstens Toleranzbereitschaft entgegengebracht werden.

3.6.3. Reflexive Toleranzbereitschaft als Element interkultureller Kompetenz

Toleranzbereitschaft bedarf, wie bereits erläutert, einer metareflexiven Öffnung, um ihrer normativen Geschlossenheit entgegenzuwirken. Daher spreche ich von *reflexiver* Toleranzbereitschaft. Das meint nun im Bezug auf Musik, dass – durch die Reflexion vergangener musikästhetischer Fremderfahrungen, durch das Beleuchten zurückliegender Dialoge über musikalische Praxen – eine zunehmende Bewusstheit entsteht, wie die eigenen Werturteile zustande kommen und wie sie die Toleranzbereitschaft für zukünftige Fremdbegegnungen prägen werden. Wünschenswert wäre dabei, dass (bewusste) Erlebnisse der Unverfügbarkeit, der Erschütterung des Ethischen wie des Ästhetischen diesen Prozess so weit öffnen und offenhalten, wie es eben mit der eigenen Autonomie noch vereinbar ist. Dieses reflexive Moment, das – nicht zuletzt durch die Methoden des Vergleichs (vgl. Clausen 2013, S. 22) – einen gewissen Abstand zu den ästhetischen Urteilen über das als fremdartig Empfundene herstellt, ist insbesondere in jenen Begegnungen bedeutsam, in denen die Anerkennungsprozesse scheitern. Denn die Toleranzbereitschaft, das muss zugegeben werden, ist für Individuen auch ein riskantes Unternehmen, das sie möglichen Ablehnungen und daraus resultierenden Verletzungen ausliefert. Dies ist wohl der Preis, den die Freiheit des ästhetischen Urteils mit sich bringt. Die ästhetischen Urteile verlieren aber durch jene Reflexion, die hier angesprochen ist, etwas von ihrer Unumstößlichkeit. Ihre Geschlossenheit, ihre Geltung und damit auch ihre Macht erhalten Risse, weil nun sichtbar wird, dass jedes Urteil kulturell gemacht und nicht ‚natürlich‘ ist.

Mit diesem Verständnis von reflexiver Toleranzbereitschaft möchte ich nun erneut auf die Kompetenzformulierung von Knigge und Niessen zurückkommen. Ich schließe dieses Mal jedoch an einer anderen Stelle des Kompetenzgefüges an als im vorherigen Versuch. Ich werde nämlich versuchen, die Vorstellung der reflexiven Toleranzbereitschaft dort einzufügen, wo von „sozialen Bereitschaften“ als Voraussetzung der ästhetischen Fremdannaherung die Rede ist. M. E. kann die Toleranzbereitschaft hier als Subkategorie der hier erwähnten ‚sozialen Bereitschaft‘ gedacht werden. Die im Folgenden unterstrichenen Passagen weichen vom Original ab. Auf Verwendung von Anführungszeichen wurde angesichts der zahlreichen Änderungen verzichtet (vgl. Knigge & Niessen 2012, S. 70):

Musikbezogene interkulturelle Kompetenz umfasst motivationale, volitionale und soziale, insbesondere ethische Bereitschaften (respekt- und wertschätzungsorientierte Toleranzbereitschaft) in Verbindung mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Annäherungen an als fremdartig empfundene musikalische Praxen mit dem Ziel eines ästhetisch und ethisch begründeten Umgangs mit ihnen. Dieser Umgang vollzieht sich gegenüber Musik in ästhetischer, ethisch nicht normierter Freiheit, gegenüber den darin beteiligten Menschen hingegen in respektsbezogener Toleranz (Menschwürde). Bestandteil interkultureller Kompetenz ist außerdem die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion dieser Prozesse, insbesondere der kritischen Beleuchtung der eigenen Gründe für die Anerkennung oder Ablehnung musikalischer Praxen bzw. dahinterstehenden Personen, aus der im Laufe der Zeit eine reflexive Toleranzbereitschaft erwachsen soll.

Abb. 11: Musikbezogene interkulturelle Kompetenz – eine Reformulierung im Lichte reflexiver Toleranzbereitschaft

Dialog über als fremdartig empfundene Musik			
Zeitebene	vor dem Dialog	während des Dialogs	nach dem Dialog
Ethische Haltungen	TOLERANZ-BEREITSCHAFT „Bemühenszusage“ auf Basis von ① Achtung der Menschenwürde ② Teil-Wertschätzung gegenüber musikbezogener Identität & damit verknüpfter Musik (hier kurz: Musik/Identität)	VOLLE ANERKENNUNG ① Achtung der Menschenwürde <u>optional:</u> VOLLE ANERKENNUNG ② Wertschätzung: Musik/Identität ODER TOLERANZ ② wertschätzungs-orientiert: Musik/Identität ODER ABLEHNUNG ② Musik/Identität	REFLEXIVE TOLERANZ-BEREITSCHAFT kritische Reflexion eigener Urteile über musikbezogene Identitäten & damit verknüpfte Musik
Notwendige Bedingungen	ANERKENNUNGSKOMPONENTEN (① und ②) müssen gewichtiger sein als ABLEHNUNGSKOMPONENTEN	① ANERKENNUNG ALS ACHTUNG stets zwingend geboten ② Wertschätzung gegenüber Musik/Identität normativ dreifach öffnen: a. Akzeptanz als Basis b. Relativierung des eigenen Geschmacks c. Absicherung durch Achtung der Würde ① FREIHEIT ZUR ABLEHNUNG DES ÄSTHETISCHEN muss gewährt bleiben	Die potentiell negativen Folgen der eigenen ästhetischen Urteile werden sichtbar. Eigene Urteile werden in ihrer, ggfs. allumfassenden Geltung hinterfragt.

Abb. 12: Dialog-Modell musikbezogener Toleranzbereitschaft

4. Ausblick

Die hier entwickelte ethische Norm musikbezogener reflexiver Toleranzbereitschaft kann m. E. helfen, eine ethische Dimension des interkulturellen Musikunterrichts zu begründen, die sowohl ethisch als auch ästhetisch vertretbar ist und über Anschlussstellen hin zu ästhetischen wie psychologischen Konzepten verfügt.

Es bleiben aber einige offene Fragen, die es für eine weitere theoretische Fundierung sowie für eine empirische und unterrichtspraktische Anwendung interkultureller, musikbezogener Kompetenz zu klären gilt:

a) Wie ließe sich die hier am Rande angesprochene psychologische Dimension ästhetischer Fremderfahrung theoretisch noch stärker absichern? Wie könnte man die verschiedenen „Bereitschaften“, die teilweise ethischer (Toleranz), teilweise psychologischer Natur sind (Neugierde, Offenheit), voneinander unterscheiden?

b) Stärker konturiert werden sollte die ästhetische Dimension interkultureller Kompetenz. Inwieweit ließe sich an ähnliche Überlegungen anderer Disziplinen anschließen, man denke an die Ethnomusikologie (vgl. Clausen 2013) oder an die kulturwissenschaftlich orientierte Literaturwissenschaft (vgl. Kautny 2017)³³? Anregen möchte ich in diesem Zusammenhang, das hier vorgestellte musikbezogene ethische Modell mit dem Kompetenzmodell musikästhetischen Urteilens von Christian Rolle zu verknüpfen. Mir erscheint es nämlich denkbar, dass sich die siebte und höchste Stufe musikbezogener Argumentationskompetenz nach Rolle *auch* als Teilergebnis reflexiver Toleranzbereitschaft deuten lässt. Rolle definiert sie folgendermaßen:

„Die Urteilenden können... musikbezogene Urteile begründen in Reflexion unterschiedlicher ästhetischer Konventionen, Hörweisen und musikkultureller Praxen; dabei unterschiedliche Perspektiven einnehmen und Kritik anderer in die eigene Perspektive einbeziehen“ (Rolle 2017, S. 146).

Auch wenn es sich hierbei primär um eine *ästhetische* Urteilskompetenz handelt, so scheint in ihr doch eine ethische Grundierung auf. Denn dem Urteil ging die *Bereitschaft* voraus, im Umgang mit – ggfs. als fremdartig erscheinender – Musik eine andere musikästhetische Perspektive als *erörterenswert einzuschätzen*, diese probeweise einzunehmen und dabei potentiell aufkommende Kritik zu erörtern. Der Geltungsanspruch des eigenen Urteils ist begrenzt. Die dem Urteil zu Grund liegende Normativität ist geöffnet und potentiell reversibel. *Genau dies ist der Effekt der reflexiven Toleranzbereitschaft, die eine ‚Annäherung an als fremdartig empfundene Musik‘ mitbegünstigen kann.*

c) Zu reflektieren wäre schließlich, wie sich das Lernziel ‚reflexive Toleranzbereitschaft‘ unterrichtspraktisch umsetzen lässt, ohne den Musikunterricht damit zu überfordern (vgl. Kautny 2012). Wie gesehen, siede ich reflexive Toleranzbereitschaft als Gegenstück zur höchsten ästhetischen Urteilskompetenz an, die Rolle überhaupt vorsieht. Dies in der Praxis zu realisieren, könnte vermutlich, je nach Lernvoraussetzungen der Schüler, mitunter zu viel verlangen. Damit die ethische Dimension des interkulturellen Musikunterrichts nicht zu einem unerreichbaren Ziel wird, müssten die ethischen Kompetenzen daher zukünftig evtl. ähnlich abgestuft werden wie die ästhetischen bei Rolle³⁴.

³³ Hier sei etwa an die Diskussion zur Transdifferenz, die in der Amerikanistik geführt wurde, erinnert, vgl. Kautny 2017.

³⁴ Zur Frage der Stufung musikbezogener ethischer Kompetenz, vgl. Niessen et al. 2008, S. 15. Zwei Aspekte erscheinen mir dabei besonders wichtig: Erstens wäre voneinander zu unterscheiden, ob Toleranz bereits reflexiv ist oder noch nicht. Zweitens wäre zu differenzieren, ob Toleranz respekt- und/oder wertschätzungsbasiert ist, also auf die Achtung des Menschen bzw. die Wertschätzung des musikästhetisch bzw. musikkulturell Besonderen bezogen ist. Ob Wertschätzung, wie Forst glaubt, tatsächlich anspruchsvoller ist als Achtung der Würde und der rechtlichen Gleichheit, müsste m. E. weiter geklärt werden (vgl. Forst ⁴2014, S. 47f.). Ob evtl. Bennetts *Developmental*

Literatur

- Bartels, Daniela (2016): Musikpraxis und ein gutes Leben. Ein Versuch, Verbindungen zwischen Musikpädagogik und Ethik sichtbar zu machen. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 72, S. 4-8
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik (= Forum Musikpädagogik, 78). Augsburg: Wißner
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Clausen, Bernd (2013): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In: Knigge, Jens; Mautner-Obst, Hendrikje (Hg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart: o. V., S. 8-40. Online unter: http://www.pe-docs.de/volltexte/2013/8175/pdf/Knigge_Mautner_Obst_Responses_2013_Clausen_Responses_to_diversity.pdf
- Dillon, Robin S. (2014): Respect. In: Zalta, Edward N. (Ed.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition). Online unter: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/respect/>
- Feucht, Wolfgang (2007): Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität. In: Norbert Schläbitz (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung, 28). Essen: Blaue Eule, S. 141-164
- Forst, Rainer (Hg.) (2000): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt am Main: Campus
- Forst, Rainer (2014): Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Auflage 2003)
- Frankena, William K. (1986): The Ethics of Respect for Persons In: *Philosophical Topics*, 14. Jg., H. 2, S. 149-167
- Honnens, Johann (2016): Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozio-ästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft (= Musikpädagogische Forschung, 37). Münster: Waxmann, S. 249-264
- Honnens, Johann (2017): Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der *arabesk*-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 7). Münster: Waxmann
- Honneth, Axel (2016): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Auflage 1994)
- Kant, Immanuel (1786/2016): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Mit einer Einleitung herausgegeben von Bernd Kraft und Dieter Schönecker (= Philosophische Bibliothek, 519). Hamburg: Felix Meiner
- Kautny, Oliver (2012): Für eine Entlastung des interkulturellen Musikunterrichts. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 55, S. 16-22
- Kautny, Oliver (2017): Rezension: Anna Magdalena Schmidt (2015). Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik. In: Beiträge Empirische Musikpädagogik, H. 8, S. 1-9, <<http://www.b-em.info/>>

Model of Intercultural Sensitivity (1993; vgl. Knigge & Niessen 2012, S. 64) hier anschlussfähig ist, sollte diskutiert werden.

- Kautny, Oliver (2018a): Offenohrigkeit und interkulturelle Kompetenz. Reflexionen über ethische und ästhetische Aspekte in der Erfahrung von musikalischer Fremdartigkeit. In: Koch, Jan Peter; Rora, Constanze & Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Musikkulturen und Lebenswelt (= Musikpädagogik im Diskurs, 3), Aachen: Shaker, S. 98 - 118
- Kautny, Oliver (2018b): Ethische Dimensionen in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts. Eine Annäherung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), S. 31-45. Online unter: <http://www.zfkm.org/18-kautny1.pdf>
- Knigge, Jens & Niessen, Anne (2012): Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In: Niessen, Anne & Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, 2). Augsburg: Wißner, S. 57-72
- Lehmann-Wermser, Andreas & Krupp, Valerie (2014): Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In: Clausen, Bernd (Hg.): Teilhabe und Gerechtigkeit (= Musikpädagogische Forschung, 35). Münster u. a.: Waxmann, S. 21-39
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung: Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek & Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 311-328.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens & Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition 2, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 3-33. Online unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>
- Ott, Thomas (2008): „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden!“. In: Ott, Thomas & Vogt, Jürgen (Hg.): Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, 3). Münster u. a.: LIT, S. 6-15
- Ott, Thomas (2012a): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 55, S. 4-10
- Ott, Thomas (2012b): Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In: Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, 2). Augsburg: Wißner, S. 111-138.
- Rolle, Christian (2017): Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In: Schwarzbauer, Martina & Oebelsberger, Monika (Hg.): Ästhetische Kompetenz - nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg. Berlin u. a.: LIT, S. 129-146
- Rösing, Helmut (2004): 9/11 – Wie politisch kann Musik sein? In: Helms, Dietrich & Phleps, Thomas (Hg.): 9/11 - the world's all out of tune. Populäre Musik nach dem 11. September 2001 (= Beiträge zur Populärmusikforschung, 32). Bielefeld: Transcript, S. 155-168
- Sakai, Winfried (2014): Das Normative der Offenohrigkeit. Ein semantischer Zwischenfall. In: Auhagen, Wolfgang; Bullerjahn, Claudia & Georgi, Richard von (Hg.): Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus (= Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 24). Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 17-44
- Schmetkamp, Susanne (2012): Respekt und Anerkennung. Paderborn: Mentis.
- Schmidt, Anna Magdalena (2015). Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik (= musicolonia, 14). Köln: Dohr
- Seel, Martin (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt am Main: Suhrkamp (erste Ausgabe: 2000)

- Stegmaier, Werner (²2013): Emmanuel Levinas zur Einführung. Hamburg: Junius (1. Auflage: 2009)
- Taylor, Charles (1994): The Politics of Recognition. In: Gutman, Amy (Ed.): Multiculturalism. Examining The Politics of Recognition. Princeton: Princeton University Press, S. 25-73 (Original 1992)
- Vogt, Jürgen (1998): Das Eigene und das Fremde. Ein Modethema der Musikpädagogik?, in: AfS-Magazin, H. 5, S. 3-9
- Vogt, Jürgen (2009): Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), S. 39-53 Online unter: <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf>
- Vogt, Jürgen (2013): Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), S. 1-19. Online unter: <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>
- Waldenfels, Bernhard (⁴2012): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Auflage 2006)