

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Anne Niessen, Martina Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Oliver Kautny: Ethische Dimensionen in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts.
Eine Annäherung

<http://www.zfkm.org/18-kautny1.pdf>

© Oliver Kautny, 2018, all rights reserved

Oliver Kautny

Ethische Dimensionen in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts. Eine Annäherung

1. Einleitung¹

Dieser Text möchte aufzeigen, inwiefern die Ziele des interkulturellen Musikunterrichts durch ethische Vorstellungen mitbestimmt werden. Gestoßen bin ich auf diese Thematik, als ich in Musikpräferenzstudien zur sogenannten ‚Offenohrigkeit‘ nach Indizien suchte, die Jens Knigge und Anne Niessen Entwurf zur musikbezogenen interkulturellen Kompetenz (vgl. Knigge & Niessen 2012, S. 70) empirisch untermauern. Dabei zeigte sich, dass es im Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik unterschiedliche ethische Auffassungen und noch zu wenig Klarheit über deren theoretischen Hintergründe gibt (vgl. Kautny 2018a). Im Folgenden werde ich mich dieser Problematik annähern und mit Zielformulierungen des deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurses auseinandersetzen. Dabei werde ich darstellen, inwiefern ethische Forderungen dort grundsätzlich relevant sind, worauf sie sich im Musikunterricht beziehen und welche Begriffe dafür verwendet werden. Dies stellt die Vorarbeit zu einem weiteren Text dar (vgl. Kautny 2018b), in dem ich die im untersuchten Diskurs gefundenen ethischen Begriffe näher erläutern werde, um daraus eine ethische Grundlage für die Ziele des interkulturellen Musikunterrichts zu entwickeln.

2. Relevanz der Ethik im interkulturellen Musikunterricht

Mich interessieren im Folgenden jene Aspekte in Unterrichtszielen, die menschliche Einstellungen bzw. Handlungen fordern, die sich am Maßstab des ‚Guten‘, des ‚moralisch Richtigen‘ orientieren (vgl. Lutz-Bachmann 2013, S. 20). Dem liegen Werte zu Grunde, die Menschen zur Bestimmung des ‚guten‘ Handelns bzw. des ‚guten Lebens‘ (vgl. Pleger 2017, S. 1) miteinander *teilen*, um Einstellungen und Handlungen nicht nur bewerten, sondern auch normativ verbindlich machen zu können (vgl. Birnbacher ³2013, S. 13; vgl. Lutz-Bachmann 2013, S. 21). Besonders bedeutsam ist es für (musik-)pädagogische Zusammenhänge, nach der *Begründung* dieser Werte zu fragen. Hierfür beziehe ich mich auf Denktraditionen der philosophischen Ethik², die das ‚gute‘ Handeln des Menschen reflektieren und legitimieren, man denke z. B. an Konzeptionen der Toleranz oder der Anerkennung. In der Philosophie unterscheidet man zwischen Moral (als Praxis) und Ethik (als Theorie der Moral). Auf diese Differenzierung werde ich aus pragmatischen Gründen verzichten. Zu sehr würde dies aufgrund der negativen und

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

² Zu anderen mit Ethik befassten Wissenschaftstraditionen, wie etwa die Theologie: vgl. Birnbacher ³2013, S. 57. Ich beziehe mich hier mit Blick auf allgemeinbildende Schulen ohne konfessionelle Bindung auf philosophische und nicht etwa auf theologische Begründungen.

missverständlichen Alltagskonnotationen des Wortes Moral („Moralapostel“) den philosophisch weniger geschulten Leser verwirren. So spreche ich, beide Aspekte umfassend, stets nur von Ethik (vgl. Birnbacher ³2013, S. 7ff.; Lutz-Bachmann 2013, S. 20ff.).

Die drei folgenden Beispiele geben erste Hinweise darauf, dass ethische Aspekte in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts eine wichtige Rolle spielen.

„*Toleranz* und *Weltoffenheit* stellen meist das prominenteste Lernziel des interkulturellen Musikunterrichts dar“, konstatiert Wolfgang Feucht (2007, S. 148; Herv. d. O. K.) in einem der ersten Versuche im deutschsprachigen Fachdiskurs, die Ziele bzw. Kompetenzen³ des interkulturellen Musikunterrichts aus einer Metaperspektive zu systematisieren. Als Beleg dafür, dass in diesem Zusammenhang die beiden genannten ethischen Ziele eine überragende Rolle spielen, führt er ein Zitat einer der bekanntesten internationalen Vertreterinnen der Interkulturellen Musikpädagogik, Theresa M. Volk (USA), an:

„Students are not only entitled to learn about America’s Western music heritage, but also to learn to *respect* the musics of its various cultural subgroups“ (Volk 1998, S. 5f. zit. n. Feucht 2007, S. 148, Herv. d. O. K.).

Auch Jens Knigge und Anne Niessen kommen 2012 in ihrem Beitrag zur interkulturellen Kompetenz im Musikunterricht zu dem Ergebnis, dass ethische Aspekte hier eine fundamentale Rolle spielen. Ihre Sichtung einschlägiger bildungspolitischer, curricularer und musikpädagogischer Diskurse ergibt, dass *Toleranz*, *Akzeptanz*, *Respekt* und *Anerkennung* dort als wichtige Teilaspekte interkultureller Kompetenz angesehen werden. Knigge und Niessen formulieren auf Grundlage empirischer Forschungsergebnisse und bildungswissenschaftlicher Kompetenzmodelle folgende Definition musikbezogener interkultureller Kompetenz:

„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.).

Als drittes Beispiel greife ich auf zwei Texte von Thomas Ott zurück (2012a/b), der fraglos zu den wichtigsten Stimmen in der deutschsprachigen Interkulturellen Musikpädagogik gehört. Diese Texte lesen sich wie die Summe seiner vielgestaltigen, fast zwei Jahrzehnte umspannenden Beiträge zu dieser Thematik. Die Verdichtung offenbart sich darin, dass Ott eine *Konzeption* für die Interkulturelle Musikpädagogik vorschlägt, die auf *einer* „tragende[n] Idee“ (Ott 2012b, S. 134) fußt. Und diese Idee ist klar ethisch fundiert.

„Die Idee des *wechselseitigen Zuerkennens von Eigensinn*, wie sie hier skizziert wurde, wird weiter zu profilieren sein, und zwar auch in Abgrenzung von Konzepten wie *Toleranz*, *Anerkennung*, *Verstehen* u.a. Letztlich geht es um eine Ethik des Sich-Zuwendens und Sich-Öffnens dem Anderen gegenüber, unabdingbar und womöglich überlebensnotwendig in einer Welt, deren schützenswerter, aber auch konfliktträchtiger ‚Heterogenitätsvorrat‘ – auch in der realen und medialen Umwelt jedes Einzelnen – ständig anwächst. 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,

³ Die beiden Begriffe werde im Folgenden – aus pragmatischen Gründen – hier nicht weiter erörtert und voneinander differenziert.

das/den/die Andere(n) zwar bestehen lässt, aber doch gönnerhaft-gleichgültig in Distanz rückt. Damit ist es in unserer Welt nicht mehr getan. Aber auch der Anerkennungsbegriff (die Diskussion kann hier nicht nachgezeichnet werden) birgt ein Problem: *Anerkennung* ist sozusagen eine Bemühenszusage, sinnvoll nur, wenn sie mit dem oben skizzierten Abgrenzungsvorbehalt versehen wird, denn auch das für mich mit Gründen Nicht-Akzeptable kann zum Eigensinn des Anderen gehören“ (Ott 2012a, S. 10).

Diese drei Beispiele deuten also darauf hin, dass Ethik eine fundamentale Rolle im interkulturellen Musikunterricht spielt.

3. Geltung der Ethik im interkulturellen Musikunterricht

Ehe ich diese Hypothese durch die Sichtung anderer Quellen weiter erhärten werde, möchte ich zunächst die wichtige Frage klären, worauf sich ethische Einstellungen im Musikunterricht beziehen, ob also ethische Normen so etwas wie eine allumfassende Geltung für alle *Inhalte bzw. Praxen* sowie für alle beteiligten *Personen* des Musikunterrichts beanspruchen können. Warum sich diese Frage überhaupt so drängend stellt, möchte ich exemplarisch verdeutlichen.

In dem bereits zitierten Aufsatz von Knigge und Niessen (2012) findet sich als Zwischenfazit folgende Sammlung von Fragen:

„Was bedeutet nun Interkulturalität und insbesondere interkulturelle Kompetenz in Bezug auf *Musik*? Geht es lediglich darum, sich einer Musik neugierig zu nähern, die als fremd empfunden wird? Oder ist interkulturell kompetent derjenige, der sich angesichts einer Fremderfahrung beispielsweise Informationen über die fremde Musik beschafft, diese also ‚verstehen‘ und evtl. sogar in das eigene Leben integrieren will? Oder geht es darüber hinaus auch um Toleranz und Akzeptanz gegenüber *Menschen*, die Musik machen oder hören, die mit dem eigenen Geschmack nicht konform gehen?“ (Knigge & Niessen 2012, S. 61; Herv. d. O.K.)

Dies sind also die Fragen, die das Autorenteam mit der eingangs bereits behandelten Kompetenzformulierung beantwortet, deren Kern in der „Realisierung von Annäherungen an als fremdartig empfundene musikalische Praxen mit dem Ziel eines respektvollen Umgangs“ (ebd., S. 70) liegt.

Meines Erachtens wird bis zum Schluss des Textes nicht abschließend geklärt, was damit gemeint ist, wenn ein Schüler respektvoll mit „musikalischen *Praxen*“ umgehen soll. Ist damit sowohl das Verhalten im Umgang mit *Musik bzw. mit ästhetischen Erfahrungen* als auch das Verhalten gegenüber den in musikalischen Praxen beteiligten *Menschen* gemeint?

Genau diese Frage nach der Geltung der Ethik für den Musikunterricht diskutiert auch Thomas Ott. Zur Lösung des Problems schlägt er vor, seine konzeptionelle Idee der Zuerkennung, die auf die Beziehungen von *Menschen* angelegt ist, auf den Bereich der subjektiven ästhetischen Erfahrung von *Musik* zu übertragen.

„Mit ein wenig Mut und Phantasie könnte man sogar versuchen, das wechselseitige Zuerkennen von Eigensinn auf das Verhältnis von Hörer(n) bzw. Spieler(n) zur Musik selbst zu beziehen“ (Ott 2012b, S. 136).

Bevor ich im nächsten Abschnitt des Textes auf Otts Begründung für diese Überlegung zu sprechen komme, möchte ich an dieser Stelle zwei Dinge festhalten:

a. Dass ethisches Verhalten im interkulturellen Musikunterricht gegenüber allen beteiligten *Personen* geboten ist, dürfte unstrittig sein, wenngleich die Reflexion unterschiedlicher ethischer Begründungen bzw. ethischer Konzepte z. T. noch aussteht (vgl. Kautny 2018b).

b. Ob und warum ethische Konzepte aber auch für das menschliche Handeln gegenüber *Musik*⁴ bzw. *ästhetischen Erfahrungen* (ohne Bezug auf andere Personen) gelten sollen, ist bisher für den interkulturellen Musikunterricht kaum begründet worden. Diesem Thema widme ich mich nun.

4. Relationen zwischen musikästhetischer und ethischer Normativität

Dass im Diskurs des interkulturellen Musikunterrichts ethische Kompetenzen allumfassend auf Menschen *und* Musik normativ gesetzt werden, scheint auf den ersten Blick vielleicht selbstverständlich. Ich möchte nun jedoch verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, wie ethische Forderungen nach einer bestimmten Einstellung bzw. einem Verhalten gegenüber Musik, seien es Musikstücke, Musikkulturen oder bestimmte ästhetische Erfahrungen mit ihnen, begründet sein könnten und welche Probleme dabei mitunter auftreten.

4.1. Musikbezogene Ethik um der Musik selbst willen

Stellen wir uns in einem Gedankenexperiment vor, wir würden die Beziehung ‚Mensch – Musik‘ ethisch normieren wollen, *ohne* dass wir wiederum an damit indirekt verbundene Menschen dächten, denen wir ethisch verpflichtet wären, z. B. Komponisten, Hörer usw. Ich will im Folgenden zeigen, dass es meines Erachtens äußerst schwierig oder vielleicht sogar unmöglich ist, z. B. eine tolerante oder respektvolle Haltung einer Musik gegenüber einzufordern, wenn wir dies um der Musik selbst willen tun sollen.

Warum das so ist, liegt m. E. nicht zuletzt in der Ethik begründet. Denn im Mittelpunkt der meisten philosophisch begründeten Ethikentwürfe stehen Menschen bzw. Personen⁵ (vgl. Frankena 1986, S. 1ff.), ihr Handeln (vgl. Birnbacher 2013, S. 12) sowie ihr Verhältnis zu anderen Menschen bzw. Personen (vgl. Schweidler 2018, S. 74). Dieser starke menschliche bzw. personale Bezug der Ethik macht es m. E. aus mehreren Gründen schwierig, ästhetische Erfahrungen, sofern sie nicht auf andere Personen bezogen sind, ethisch zu normieren:

Der erste Grund findet sich in jenem Typus von Ethiken, der auf dem Prinzip *wechselseitiger zwischenmenschlicher Prozesse* fußt. Diese Ethikentwürfe basieren insbesondere auf der Idee intersubjektiven Dialogs. Ethik kommt hier die Aufgabe zu, zwischen Personen und ihren divergenten Interessen zu vermitteln (vgl. Pleger 2017, S. 261). In dieser Tradition steht auch Axel Honneth (2016), dessen Ethik der Anerkennung in der Musikpädagogik vielfach rezipiert wurde.⁶ Im stark umkämpften Feld der Anerkennung können Anerkennungsprozesse, so Honneth, nur dann sozial wirksam werden, wenn wir uns hinsichtlich dessen, was uns z. B. wertvoll und wichtig ist, *wechselseitig* in bestimmten Hinsichten *anerkennen* (Kautny 2018b, S. 53ff.). Die Beziehung ‚Hörer – Musikstück‘ bildet (ohne weitere interpersonale Bezüge) aber kein im ethischen Sinne intersubjektiv-dialogisches Verhältnis ab. Von einem Song oder einer Sinfonie kann ich z. B. nicht einfordern, dass er oder sie mich anerkennen soll. Daran ändert auch Otts Vorschlag nichts, dass wir uns theoretisch vorstellen könnten, dass die Musik ein „virtuelles

⁴ Wenn ich im Folgenden von Musik spreche, ist stets ein weiter Musikbegriff gemeint, der Produktion, Produkt und Rezeption umschließt (vgl. Rösing 2004).

⁵ Dies ist z. T. auch auf Tiere übertragen worden, weil sie mitunter als leidensfähig (vgl. Lutz-Bachmann 2013, S. 205f.) oder als „moralisch relevante Personen“ anerkannt werden (Regenbogen & Meyer 2013, S. 682f.; vgl. Frankena 1986, S. 1).

⁶ Vgl. etwa: Vogt 2009; Vogt 2013; Honnens 2016; Honnens 2017.

Subjekt“ sei (Ott 2012b, S. 136). So würden wir schließlich nur von uns selbst und unserer eigenen Projektion anerkannt, was psychologisch und damit auch ethisch ins Leere zielen dürfte.

Der zweite Grund findet sich in Ethiken, die weniger von der dialogischen Beziehung zwischen Personen ausgehen, sondern vom *absoluten Wert jeder einzelnen Person*, aufgrund dessen sie zwingend geachtet werden muss. Immanuel Kant etwa spricht jedem Menschen zu, autonom und vernünftig handeln zu können. Daher verfügt der Mensch über einen mit nichts vergleichbaren Wert: die Menschenwürde (vgl. Kant 1786/2016, S. 61; vgl. Schmetkamp 2012, S. 49; vgl. Dillon 2014). Ethik wird also durch einen sehr hohen Wert (die Menschenwürde) abgesichert, der auf Konsens trifft und *verallgemeinert* wird. Dies ist m. E. kaum auf Musik übertragbar. Stellen wir uns die Beziehung ‚Mensch – Musik‘ weiterhin als ‚einsame‘ ästhetische Erfahrung ohne ethische Bezüge zu anderen Menschen vor. So müsste also ein musikalischer Wert gefunden werden, der maximal hoch angesetzt und verallgemeinert werden müsste. Dieser Wert würde so zur Achtung dieser Musik führen. Es dürfte außerordentlich schwierig sein, analog zur Menschenwürde eine musikalische Würde zu begründen, die *allen* Musikstücken bzw. ästhetischen Erfahrungen mit ihnen auf gleiche Weise eigen ist und auf so breiten Konsens trifft, wie es die Menschenwürde vermag.

Ein weiterer, dritter Grund, warum eine direkte Ableitung ethischer Normativität aus einer stark oder gänzlich auf das ‚*rein*‘ (*Musik*-)Ästhetische fokussierten Perspektive schwierig ist, liegt natürlich auch in dieser Perspektive selbst begründet: Wenn wir annehmen, dass Musikstücke bzw. musikästhetische Erfahrungen auch in sich selbst begründet sein können (vgl. Seel 2003, S. 42; vgl. Rolle 2017, S. 130) und zu den Phänomenen gehören, die „gut sind, weil das Erlebnis ihrer Betrachtung in sich gut oder lohnend ist“ (Frankena 2017, S. 78), befinden wir uns argumentativ in diesem Moment in einer Wertewelt, die nicht ethisch ist und nach eigenen (hier: ästhetischen) Prinzipien funktioniert⁷. Daraus folgt zwangsläufig, dass sich diese Werte nicht dazu eignen müssen, dass man umstandslos *aus ihnen selbst heraus* andere gesellschaftliche, z. B. ethische Werte ableiten kann.

4.2. Musikbezogene Ethik um der sozialen Praxis willen

Viel einfacher ist es hingegen, den ethischen Wert der Musik mit ihrem sozialen Kontext zu begründen, für dessen Regelung ethische Konzepte schließlich primär gemacht sind (vgl. Schweidler 2018, S. 69ff.). Musikalische Praxis ist im Musikunterricht de facto immer auch soziale Praxis, in der es z. B. um die Achtung der Autonomie oder die Anerkennung von Identität von Mitschülern, Lehrern, Musikern usw. gehen kann. Wenn wir also vom Menschen her auf Musik schauen, kann so auch die Forderung begründet sein, nicht nur den Menschen, sondern auch Musik im engeren Sinne zu tolerieren, weil sie funktional auf Menschen zurückverweist, z. B. in Form eines Musikgeschmacks, einer identitätsstiftenden Komposition oder eines kreativen Ausdrucks persönlicher Autonomie usw. Musik kann als sozial verankerte Musikpra-

⁷ Der Philosoph William K. Frankena spricht an dieser Stelle von moralischen vs. außermoralischen Werten.

xis auf vielfältige Weise im allgemeinen Sinne soziale und im engeren Sinne ethische Funktionen erfüllen⁸, z. B. indem sie sprachlich nicht rationalisierbare Aspekte der Wirklichkeit offenlegt (vgl. Seel 2003, S. 41) oder den Austausch über die ästhetische Erfahrung des Fremden anregt (vgl. Vogt 1998; vgl. Vogt 2009).⁹ So schlüssig sich auf diese Weise zwar der ethische Blick auf Musik begründen lässt, so sehr birgt diese auf die soziale Praxis abhebende Perspektive ein gewisses Risiko in sich. Wenn es dabei im Extremfall *ausschließlich* nur noch um die Gesellschaft und den Menschen im Allgemeinen ginge, könnte dasjenige der Musik, das gegenüber der Ethik eine Eigenwertigkeit behauptet, aus dem Auge geraten. Ausgerechnet dasjenige könnte im Negativfall also in den Hintergrund geraten, das im Musikunterricht die Erfahrung von Diversität und Differenz mitermöglicht, das durch seine musikästhetische Spezifität Anlass dazu gibt, leidenschaftlich zu streiten (vgl. Rolle & Wallbaum 2011; vgl. Rolle 2017) und das eine ethische Haltung oft erst notwendig macht.

4.3. Ästhetische und ethische Normen: Eigenständigkeit, Bezogenheit und Überlagerung

Aus den vorherigen Ausführungen wird also erstens deutlich, dass es gute Gründe gibt, ethische und (musik-)ästhetische Normen als etwas aufeinander Bezogenes und gleichzeitig als etwas Eigenständiges zu betrachten¹⁰. Zweitens konnte gezeigt werden, dass ethische Normen grundsätzlich uneingeschränkt für Personen des Musikunterrichts gelten können, aber nur eingeschränkt – nämlich abgeleitet von der Musik als soziale Praxis – für musikbezogene Einstellungen, Haltungen und Handlungen. Letztere können sich zwar auf musikästhetische Werte beziehen, die aber nicht zwingend nur vom Ethischen her bestimmt sein müssen.

Eine wichtige Gemeinsamkeit zwischen ethischen und (musik-)ästhetischen Diskursen, welche die Unterscheidung zwischen ihnen gelegentlich ungeheuer schwierig macht, ist, dass es hier wie dort Prozesse des *Bewertens*, *des Wert-Schätzens* gibt, die mitunter beide gleichzeitig stattfinden. Und selbstverständlich können sich diese beiden Bewertungen, wenn wir etwa an das Lernziel ‚Hörtoleranz‘ denken, auf den gleichen Gegenstand beziehen: ein Musikstück bzw. eine Musikpraxis¹¹.

Somit kann Musik Gegenstand einer ethischen Norm sein. Und ebenso kann es passieren, dass *ästhetische* Handlungen (z. B. Werturteile), die ursprünglich gar nicht ethisch intendiert

⁸ Vgl. hierzu den kritischen Aufsatz des amerikanischen Philosophen Donald Walhout (1995) über die Wirkung der Musik auf ethische Haltungen oder Handlungen.

⁹ Vgl. auch die ethischen Dimensionen von Musikpraxen *als menschliche Entwicklungschancen* nach Daniela Bartels (Bartels 2016).

¹⁰ Vgl. etwa Seel, der die Eigenheit des Ästhetischen betont und dabei dennoch Bezüge zwischen Ästhetik und Ethik aufzeigt (vgl. Seel 2003, S. 41f.). Vgl. auch Walhout 1995. Vgl. etwa Klafki (2007) mit Rekurs auf den klassischen Bildungsbegriff. Er verweist auf „die relative Eigengesetzlichkeit verschiedener Dimensionen menschlicher Aktivität“ (S. 30) sowie auf ihren „Zusammenhang“ (ebd.). Er hebt dabei „die moralische, die Dimension des Erkennens bzw. des Denkens und die ästhetische Dimension“ hervor (ebd.). Vgl. Christian Rolle, der einerseits auf den Selbstzweck ästhetischer Erfahrung (vgl. ebd., S. 130) und andererseits auf die Verbindung zwischen Geschmacksfragen, ästhetischem Streit und ethischen Fragen hinweist (vgl. ebd., S. 132). Vgl. Vogts historische Rekonstruktionen des musikalischen Bildungsbegriffes und seiner mitunter starken Verknüpfung „mit ethischen Aspirationen“ (Vogt 2012, S. 4).

¹¹ Vgl. hierzu auch das von Honnens ausgearbeitete Konzept der Sozioästhetischen Anerkennung (2017), das nicht als normatives, sondern als analytisches Instrument empirischer Forschung zu verstehen ist.

waren, de facto *soziale* Handlungen sind, die eine ethische Wirkung haben. Ein Beispiel hierfür wäre der Streit zwischen zwei Musikfans, deren negative *musikästhetische Werturteile* über die Musik des jeweils anderen ungewollt dazu führen könnten, dass sie beide die *musikbezogene Identität* ihres Gesprächspartners nicht anerkennen und sich dadurch wechselseitig ‚verletzen‘.

Manchmal überlappen sich ethische und ästhetische, ggfs. voneinander abweichende Bewertungen eines Musikstücks, die sich dabei jeweils ganz anderer Begründungen bedienen: Das wäre z. B. im Unterricht der Fall, wenn ich ästhetisch etwas aus strukturell-kompositorischen Gründen als unvollkommen ablehne, das ich jedoch nach ethischen Gesichtspunkten als achtenswerte Leistung betrachte. Interessant ist dabei die Frage, ob es möglich ist, einen musikbezogenen (negativen) Wert durch einen ethischen (positiven) Wert zu relativieren oder umgekehrt. Diese Fragen können hier nicht weiterverfolgt werden. Sie werden an anderer Stelle von mir detailliert betrachtet (vgl. Kautny 2018b).

4.4. Modell normativer Relation zwischen Musik und Ethik

Wenn man also musikbezogene und ethische Normen grundsätzlich als etwas tendenziell voneinander Unabhängiges und zugleich als etwas aufeinander Bezogenes denken kann, wären zwei Konstellationen vorstellbar, in denen die normative Verbindung zwischen musikalischer Ebene und ethischer Dimension nur schwach oder gar nicht ausgeprägt ist.

Dies wäre der Fall, wenn dabei normativ entweder primär die Musik im Mittelpunkt stünde (*primär musikbezogen*) oder aber eine allgemeine, den Menschen und sein soziales Dasein betreffende Ethik¹² (*primär sozial-ethisch*). Eine dritte, beide Sphären verbindende Konstellation bezöge Musik und Ethik aufeinander (*musikbezogen-ethisch*), was – wie gesehen – eigentlich nur stichhaltig begründet wäre, wenn sich die musikbezogene Ethik indirekt aus der sozial-ethischen Normativität herleitet. Die drei Sphären sind dabei nicht als starr getrennt gedacht und werden von einem Kontinuum unterschiedlicher Gewichtungen beider Dimensionen durchzogen.

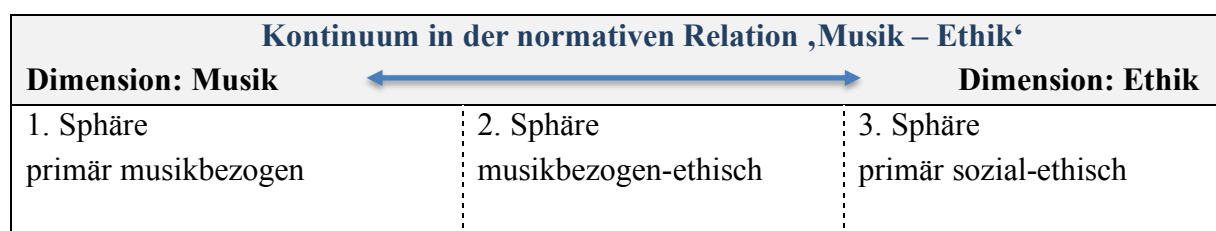


Abb. 1: Modell ‚Normative Relation Musik – Ethik‘

¹² Um Missverständnissen vorzubeugen, sei betont, dass hiermit nicht ein auf Autonomie und Werk-ästhetik verengter Musikbegriff gemeint ist.

5. Ethische Normen im Diskurs interkulturellen Musikunterrichts

Dieses Modell¹³ soll nun dabei helfen, die Schwerpunktsetzung von Unterrichtszielen im interkulturellen Musikunterricht zwischen Musikbezug und gesellschaftlich verorteter Ethik besser zu verstehen, um anschließend in einer Stichprobe einschlägiger deutschsprachiger Beiträge zum interkulturellen Musikunterricht unterschiedliche *ethische Vorstellungen und Begrifflichkeiten* sichtbar zu machen. Zur Kategorisierung der hier auffindbaren Ziele leite ich aus dem Modell die folgenden drei Kategorien von Lernzielen ab:

- Lernziele, die in ihrer Formulierung den Fokus auf musikalische Aspekte legen, bezeichne ich als *primär musikbezogen*. Es scheint allerdings so, dass diese Lernziele im Diskurs des interkulturellen Musikunterrichts oft gleichzeitig im Dienst der zweiten und dritten Sphäre stehen. Zu dieser Kategorie gehört etwa das Teilziel aus Knigges und Niessens Kompetenzentwurf, der u. a. fordert, dass Schüler sich „an als fremdartig empfundene musikalische Praxen“ annähern sollen (Knigge & Niessen 2012, S. 70).
- Lernziele, die ausdrücklich Aspekte bzw. Gegenstände der ästhetischen Erfahrung erwähnen (Werke/Stücke/Songs bzw. Wirkungspotentiale ihrer Materialität; Musikpraxen und ihre intermediale bzw. soziokulturelle Verankerung; Qualitäten der ästhetischen Erfahrung usw.) und diese mit ethischen Normen verbinden (Achtung, Respekt, Toleranz, Wertschätzung etc.), bezeichne ich als *musikbezogen-ethisch*. In dieser Weise nennt Volker Schütz etwa das Ziel einer *toleranten* Haltung „gegenüber anderen musikbezogenen Ausdrucksformen“ (Schütz 1997, S. 6).
- Lernziele, die klar auf die Akteure musikbezogener Prozesse fokussieren, auf einzelne Personen oder Gruppen (Kulturen, Nationen usw.), nenne ich *primär sozial-ethisch*. Hierin werden explizit primär ethische Haltungen oder Handlungen gefordert, die auf personale Anerkennung, soziale Integration, Solidarität, Teilhabe oder gesellschaftliche Veränderungen abzielen. Für Dorothee Barth zielt interkultureller Musikunterricht u. a. auch darauf ab, „Kindern und Jugendlichen (...) Wege zu einem gelingenden Leben und gesellschaftlicher Teilhabe“ (Barth 2014, S. 2) zu ermöglichen.

Dieses dreiteilige Raster ist vornehmlich dazu geeignet, in Quellen aufzudecken, welche ethischen Begriffe eingesetzt werden und ob bzw. inwiefern sich diese auf Musik im engeren Sinne oder vielmehr auf Musik als soziale Praxis beziehen. Dies geschieht um den Preis, dass z. B. fließende Übergänge zwischen mehreren Sphären in dieser Darstellung natürlich nicht ideal erfasst werden.

Abbildung 2 in diesem Text zeigt, wie dieses Raster auf eine heuristische Stichprobe von Zielen für den interkulturellen Musikunterricht einschlägiger deutschsprachiger Autoren angewendet wurde. Im Zentrum der Auswahl stehen Autoren, die vielbeachtete Konzepte vorgelegt bzw. konzeptionelle Grundüberlegungen angestellt haben, die z. B. auch im Fokus von *Aspekte*

¹³ In Erweiterung des zweigeteilten Modells, das Feucht für die Einordnung einiger historischer musikpädagogischer Zielbestimmungen nutzt und welches „allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele“ und „spezielle fachliche Ziele“ (Feucht 2011, S. 43) voneinander trennt sowie aufeinander bezieht.

Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (vgl. Niessen & Lehmann-Wermser 2012) stehen: Dazu zählen insbesondere Irmgard Merkt, Wolfgang Martin Stroh, Thomas Ott, Jürgen Vogt, Volker Schütz und Dorothee Barth (vgl. Knigge 2012). Als jüngere, d. h. nach 2012 erschienene, kulturtheoretisch grundlegende Beiträge wurden exemplarisch Texte von Bernd Clausen, Martina Krause-Benz sowie Anna Magdalena Schmidt ausgesucht. Ergänzt wurde der Quellenkorpus durch Überblickstexte zu Zielen des interkulturellen Musikunterrichts von Hans Jünger, Jens Knigge & Anne Niessen sowie Wolfgang Feucht. Auf Beiträge, die nicht so sehr zum Kern der Debatte gehören, wird in den Fußnoten zusätzlich hingewiesen. Die Synopse erhebt nicht den Anspruch, die ausgesuchten Texte in ihrer Gesamtheit inhaltlich abzubilden. In dieser Zusammenschau lassen sich zusammenfassend die folgenden vier Beobachtungen machen.

Erstens fällt auf, dass die ethische Dimension (vgl. 2. und 3. Sphäre) in Lernzielen des interkulturellen Musikunterrichts tatsächlich eine prominente Rolle spielt; eine Position, die dezidiert nicht auf Lernziele der zweiten und/oder dritten Sphäre referiert, ist mir nicht bekannt. Es drängt sich der Eindruck auf, dass die Ethik vielleicht sogar den normativen Kern der Interkulturellen Musikpädagogik definiert, was durch weitere Quellenarbeit sorgfältig abgesichert werden müsste.

Zweitens zeigt sich eine Fülle an unterschiedlichen ethischen Begriffen, die zudem sehr unterschiedlich interpretiert werden können: Anerkennung, Achtung, Respekt, Akzeptanz und Toleranz gehören – mit Blick auf die Schnittstelle zwischen Ethik und ästhetischer Erfahrung des Anderen/Fremden, die m. E. besonders klärungsbedürftig ist – sicher zu den wichtigsten. Sie werde ich in einem weiteren Text erläutern (vgl. Kautny 2018b). Der hier ebenfalls auftauchende Begriff der Offenheit, der auch psychologische Konnotationen hat, wird dabei partiell mitgeklärt werden können. Einige psychologische Facetten der Offenheit müssten hingegen aber an anderer Stelle vertieft reflektiert werden (vgl. Sakai 2014). Gleiches gilt für die latente Unbestimmtheit einiger ästhetischer Theoreme, die, wie die Vorstellung des Anderen/Unbekannten/Fremden/Fremdartigen (vgl. Vogt 1998), teilweise durch ethische, psychologische und ästhetische Aspekte mitbestimmt sind. Auch dies muss andernorts weiter vertieft werden.

Kontinuum in der normativen Relation ‚Musik – Ethik‘		
Musik		Ethik
<p>1. Sphäre: primär musikbezogen</p> <p>KENNTNISSE, FERTIGKEITEN UND FÄHIGKEITEN</p> <p>Förderung musikpraktischer Kompetenzen (vgl. Merkt 1993, S. 7; vgl. Jünger 2003, S. 21)</p> <p>„Annäherungen an als fremd-artig empfundene musikalische Praxen“ (Knigge & Niessen 2012, S. 70; vgl. Schütz 1997, S. 7; vgl. Vogt 1998, S. 8; vgl. Schmidt 2015, S. 190; vgl. Jünger 2003, S. 21¹⁵)</p> <p>Reflexion ästhetischer Fremderfahrung (vgl. Knigge & Niessen 2012, S. 70)</p> <p>...IM UMGANG MIT...</p> <p>einer Vielfalt an Musikstilen (vgl. Schütz 1997, S. 6f.)¹⁶;</p> <p>musikalischer Diversität (vgl. Clausen 2013, S. 26)</p> <p>Musikkulturen der Welt (vgl. Merkt 1993, S. 7; vgl. Ott 1996, S. 49; vgl. Stroh 2005, S. 188)</p> <p>multi-/trans-/migrations-/teilkulturellen Musikpraxen der eigenen Gesellschaft (vgl. Stroh 2005, S. 189; vgl. Schütz 1997, S. 7; vgl. Schmidt 2015; vgl. Merkt 2001)</p>	<p>2. Sphäre: musikbezogen-ethisch</p> <p>AKZEPTANZ des musik-ästhetisch Fremden (vgl. Schütz 1998, S. 3; vgl. Böhle 1996, S. 24)</p> <p>TOLERANZ gegenüber „anderen musikbezogenen Ausdrucksformen“ (vgl. Schütz 1997, S. 6)</p> <p>RESPEKTVOLLER UMGANG mit „als fremdartig empfundene[n] Musikpraxen“ (Knigge & Niessen 2012, S. 70)</p> <p>„RESPECT“ [ACHTUNG] gegenüber Musik (vgl. Volk 1998, S. 5f.; zit. in: Feucht 2007, S. 148)</p> <p>OFFENHEIT gegenüber unbekannter Musik (vgl. Schütz 1997, S. 6f.)¹⁷</p> <p>WERTSCHÄTZUNG „Freude an musikkultureller Vielfalt“ (vgl. Jünger 2003, S. 21)¹⁸</p>	<p>3. Sphäre: primär sozial-ethisch</p> <p>ETHISCHE HALTUNGEN Toleranz zwischen Individuen (vgl. Schütz 1997, S. 7; vgl. Barth 2008, S. 201; 209); Anerkennung von Individuen (vgl. Ott 2008, S. 13; vgl. Ott 2012b, S. 134f.), „Anerkennung Unterschiedlichster Identitätsformen“ (Schütz 1998, S. 4)</p> <p>REFLEXION UND KONSTRUKTION VON IDENTITÄT (vgl. Schmidt 2015, S. 191f.); „sozial-verträgliche“ Identitätskonstruktion (vgl. Stroh 2005, S. 189); „mit Respekt vor dem Anderen begründeten Konstruktion der eigenen musikbezogenen kulturellen Identität“ (Krause-Benz 2013, S. 79)</p> <p>GESELLSCHAFTLICHE VERÄNDERUNGEN (vgl. Merkt 1984, S. 291f.; vgl. Böhle 1996, S. 29; vgl. Stroh 2003, S. 22f.; vgl. Stroh 2005, S. 189; vgl. Barth 2014, S. 2: „Kindern und Jugendlichen ... Wege zu einem gelingenden Leben und gesellschaftlicher Teilhabe ... eröffnen.“</p>

Abb. 2: Ziele interkulturellen Musikunterrichts: heuristische Stichprobe (überarbeitet nach Kautny 2012; 2018a)

¹⁵ Über Interkulturelle Musikpädagogik der 1970er Jahre im Spiegel des Schulbuches.

¹⁶ Vgl. auch Fuchs 2010, S. 38f.

¹⁷ Schütz spricht in diesem Zusammenhang auch von Neugierde. Niessen und Knigge weisen ebenfalls auf psychologische Komponenten interkultureller Kompetenz hin (vgl. ebd. 2012, S. 70). Es bedarf auch aus Sicht der Ethik eines motivationalen Aspektes, der dazu führt, dass ethisches Verhalten auch ausgeführt wird, vgl. Walhout 1995. Vgl. Bedorf 2010, S. 53 über Kants Vorstellung der Achtung als ein Gefühl, das dazu antreibt, ethisch zu handeln.

¹⁸ Über Interkulturelle Musikpädagogik der 2000er Jahre im Spiegel des Schulbuches; vgl. auch Löwensprung 1998, S. 262.

Drittens wird sichtbar, dass eine der drei Perspektiven des Analyserasters scharfe ‚Bilder‘ liefert, während sich bei den anderen Kategorien teilweise Unschärfen ergeben. Denn nur die Zuordnung der Quellen zur dritten Sphäre ist absolut eindeutig. Das liegt in der zweiten Sphäre nicht zuletzt daran, dass – wie in Abschnitt 3 dieses Textes exemplarisch bereits aufgezeigt – in vielen Quellen z. T. unklar bleibt, was hier ethisch normiert wird, wenn von ‚Ausdrucksformen‘ (Schütz 1997, S. 6), ‚musikkultureller Vielfalt‘ (Löwensprung 1998, S. 262) oder ‚dem Fremden‘ (vgl. Böhle 1996, S. 24) die Rede ist. Schließt dies eine Perspektive ein, die exklusiv auf Musik gemünzt ist und nicht auf die darin involvierten Mitmenschen? Das wäre wie gesehen schwer begründbar. Auch in der ersten Kategorie ergeben sich Unklarheiten: Welche der hier genannten Aspekte stehen wohlmöglich für sich, welche sind – auf welche Weise – mit der zweiten oder dritten Sphäre verknüpft? Wäre es im Rahmen eines dezidiert *interkulturellen* Musikunterrichts denkbar, dass z. B. ein türkisches Lied im 7/8-Takt erlernt wird, ohne dass dies einem übergeordneten ethischen Lernziel dient?

Viertens führt die Synopse m. E. zu der Frage, ob sich in den Lernzielen unterschiedliche ethische Anspruchsniveaus verbergen könnten. Es mag einleuchten, dass es leichter sein dürfte, Schüler zu z. B. toleranten Haltungen gegenüber einer punktuell erlebten, spezifischen Musikpraxis (2. Sphäre) anzuregen als zu einer dauerhaften und weitreichenden gesellschaftlichen Toleranz im Allgemeinen (3. Sphäre). Einige Ziele der dritten Sphäre gehören möglicherweise zu einem Typus, den Sigrid Abel-Struth ‚ideale Ziele‘ nannte. Sie sind ‚an ein Idealbild des Menschen gebunden (...), das werthaft mit Musik angestrebt wird. Dieses Idealbild hat zwar kaum reale Chancen, ist aber doch mehr als eine Utopie; denn es ist Richtmaß, für das, was angezielt wird‘ (Abel-Struth 1985, S. 359).

Aus diesen Beobachtungen ergeben sich m. E. zwei besonders dringliche Arbeitsaufträge für die zukünftige Forschung:

Zum einen müsste sich eine größere hermeneutisch-historische Studie mit diesen und weiteren Quellen – unter Einbezug des internationalen Diskurses – auseinandersetzen, um besagte Nuancen in den Lernzielformulierungen auszuleuchten, insbesondere hinsichtlich der dort verwendeten ethischen Konzepte, der dort formulierten Relationen zwischen Musik und Ethik sowie der damit verbundenen etwaigen Anspruchsniveaus.

Zum anderen ist es nötig, das hier betretene Feld der Ethik systematisch anzugehen. Denn manche Unschärfe innerhalb der Synopse verdankt sich wie gesehen dem Umstand, dass bestimmte terminologische Grundfragen im Diskurs bisher ungeklärt blieben. An anderer Stelle werde ich daher versuchen zu klären, was die hier identifizierten ethischen Begriffe bedeuten und inwiefern sie sich für den Musikunterricht überhaupt eignen. Die zentrale Frage wird dabei sein, ob es ein ethisches Fundament für den interkulturellen Musikunterricht gibt, das die hier diskutierte Balance zwischen ethischer und ästhetischer Normativität gewähren kann (vgl. Kautny 2018b).

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz u. a.: Schott
- 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
- Barth, Dorothee (2014): Wer hört wie ich und zu welchen gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik. In: Art Education Research, Bd. 9, S. 1-9. Online unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Dorothee-Barth-Text_n%C2%B09.pdf
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Birnbacher, Dieter (³2013): Analytische Einführung in die Ethik. 3. durchgesehene Auflage. Berlin u. a.: De Gruyter (1. Auflage 2003)
- Böhle, Reinhard C. (1996): Ziele, Aufgaben und Positionen einer Interkulturellen Musikerziehung. In: Ders. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 23-29
- 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
- Feucht, Wolfgang (2011): Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz. Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts? Aachen: Shaker
- Frankena, William K. (1986): The Ethics of Respect for Persons In: Philosophical Topics, 14. Jg., H. 2, S. 149-167
- Frankena, William K. (⁶2017): Ethik. Eine analytische Einführung. Herausgegeben und übersetzt von Norbert Hoerster. Wiesbaden: Springer VS (Neubearbeitete 6. Auflage; englisches Original 1963)
- Fuchs, Mechthild (2010): Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Rum/Innsbruck u. a.: Helbling
- 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 (⁹2016): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Auflage 1994).
- Jünger, Hans (2003): Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 17, S. 15-21
- Kant, Immanuel (1786/²2016): 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 (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 (im Druck), S. 98-118
- Kautny, Oliver (2018b): Anerkennung, Achtung, Toleranz...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), S. 46-76. Online unter: <http://www.zfkm.org/18-kautny2.pdf>
- Klafki, Jürgen (⁶2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. a.: Beltz (1. Auflage 1985)
- Knigge, Jens (2012): Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In: Niessen, Anne & Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, 2). Augsburg: Wißner, S. 25-55
- 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
- Krause-Benz, Martina (2013): (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik. Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In: Knigge, Jens & Mautner-Obst, Hendrikje (Hg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und Vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart: o.V., S. 72-84. Online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8177/pdf/Knigge_Mautner_Obst_Responses_2013_Krause-Benz_Trans_kulturelle_Identitaet.pdf
- Löwensprung, Margret von (1998): Kulturelle Vielfalt im Musikunterricht der Grundschule. In: Polzin, Manfred; Schneider, Reinhard & Steffen-Wittek, Marianne (Hg.): Musik in der Grundschule. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 252-265
- Lutz-Bachmann, Matthias (2013): Ethik (= Grundkurs Philosophie, 7). Stuttgart: Reclam
- Merkt, Irmgard (1984): Musik mit ausländischen Kindern. In: Gundlach, Willi (Hg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf: Schwann, S. 284-292
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht, H. 22, S.4-7
- Merkt, Irmgard (2001): Musikerziehung interkulturell. Ausländer- und Einwanderungspolitik. In: Musik in der Schule, H. 4, S. 4-7
- Niessen, Anne & Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.) (2012): Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch (= Musikpädagogik im Fokus, 2). Augsburg: Wißner
- Ott, Thomas (1996): Afrikanische Musik in Bildung und Fortbildung. Didaktische Überlegungen zu afrikanischer Musik. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 48-51
- 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. Symposion 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
- Pleger, Wolfgang (2017): Das gute Leben. Eine Einführung in die Ethik. Stuttgart: Metzler
- Regenbogen, Arnim & Meyer, Uwe (2013): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Begründet von Friedrich Kirchner und Carl Michaëlis, fortgesetzt von Johannes Hoffmeister. Hamburg: Felix Meiner (vollständig neu herausgegebene Ausgabe)
- Rolle, Christian & Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph & Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: Kopaed, S. 507-535. Zitation im Text folgt Online-Fassung unter: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/10063/Christian_Rolle_Christopher_Wallbaum-Aesthetischer_Streit_im_Musikunterricht.pdf, S. 1-22
- 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
- Schütz, Volker (1997): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung, H. 5, S. 4-7
- Schütz, Volker (1998): Transkulturelle Musikerziehung. In: Claus-Bachmann, Martina (Hg.): Musik transkulturell erfahren. Anregungen für den schulischen Umgang mit Fremdkulturen. Modelle aus dem Programm der Tagung ‚Tage transkultureller Musikerziehung‘ an der Universität Bamberg. Gießen: Ulme, S. 1-6
- Schweidler, Walter (2018): Kleine Einführung in die Angewandte Ethik. Wiesbaden: Springer VS
- Seel, Martin (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt am Main: Suhrkamp (erste Ausgabe: 2000)
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): Klezmermusik. In: Kruse, Matthias (Hg.): Interkultureller Musikunterricht (= Musikpraxis in der Schule, 7). Kassel: Bosse, S. 21-31
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): Musik der einen Welt im Unterricht. In: Jank, Werner (Hg.): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen, S. 185-192

- 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 (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), S. 1-25. Online unter: www.zfkm.org/12-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>
- Volk, Terese M. (1998): Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles. New York u. a.: Oxford University Press
- Walhout, Donald (1995): Music and Moral Goodness. In: The Journal of Aesthetic Education. Bd. 29, H. 1, S. 5-16