

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

09

Jürgen Vogt
Gerechtigkeit und Musikunterricht

DOI: 10.18716/ojs/zfkm/2009.1300

Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze

In den gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen ‚nach PISA‘ wird nicht nur die mangelnde Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems im internationalen Vergleich beklagt, sondern auch die „Disparitäten, die unser Schulsystem nach wie vor in besonderem Maße kennzeichnen: zwischen Regionen, zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten, zwischen in Deutschland Aufgewachsenen und Zugewanderten“ (Klieme u.a. 2003, S.11). Zu den erklärten Zielen, die durch eine Output- und Kompetenzorientierung erreicht werden sollen, gehört demnach auch der „Abbau von Disparitäten, die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Benachteiligungen, die Integration von Migranten und die Begabtenförderung oder die Flexibilität von Bildungsverläufen“; insgesamt dient dies „der kulturellen Selbstverständigung und dem sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft“ (ebd., S.12).

Der Abbau von Disparitäten hat also eine doppelte Funktion: Zunächst einmal ist er eingebunden in eine allgemeine Leistungssteigerung des Schulsystems. Darüber hinaus geht es aber auch um den „sozialen Zusammenhalt“, der offenbar durch das Vorhandensein eklatanter Ungleichheiten gefährdet ist¹. Auffällig ist, dass beide Funktionen gleichsam in einem „moralfreien“ Raum angesiedelt sind - es geht um internationale Konkurrenzfähigkeit und um sozialen Frieden -, dass aber die öffentliche Diskussion über ‚PISA‘ den Abbau von Ungleichheiten „moralisch“ thematisiert, nämlich als Kampf gegen Ungerechtigkeit. Historisch gesehen ist dies aber keine Überraschung, denn die Diskussion um die Gerechtigkeit des Bildungssystems, in der Form, in der sie seit der Bildungsreform der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts durchgeführt wurde, lässt sich gleichfalls als fragile Verknüpfung von Gerechtigkeits- und Leistungszielen, von Struktur- und Unterrichtsreformen beschreiben – mit charakteristischen Folgen für die weitere Entwicklung (vgl. etwa Friedeburg 1992, S.334ff.; im Hinblick auf die bundesdeutsche Musikpädagogik Weber 2005).

Festzuhalten bleibt, dass als Folge diagnostizierter Ungleichheiten *Gerechtigkeit* in erster Linie in Form von *Chancengleichheit* eingeklagt wurde und wird, ohne dass in der Regel darüber Klarheit darüber herrscht, was denn hier eigentlich genau unter „Gerechtigkeit“ verstanden werden soll².

¹ Weshalb der Abbau von Ungleichheiten der „kulturellen Selbstverständigung“ dient, bleibt einigermaßen unklar, da nicht erläutert wird, wer denn hier das „Selbst“ ist – etwa „die deutsche Kultur“?

² „Gerechtigkeit“ spielt als musikpädagogisch relevanter Terminus bislang keine sonderliche Rolle. Erste gehaltvolle Ansätze finden sich im anglophonen Raum u.a. in der von W. Bowman (2007) edierten Ausgabe (6. Jahrgang, Heft 4) von *Action, Criticism, and Theory for Music Education (ACT)*.

Es kann an dieser Stelle natürlich nicht darum gehen, den Begriff der Gerechtigkeit auch nur annähernd angemessen auszuleuchten; die semantische Vieldeutigkeit des Begriffes legt es nahe, zunächst einmal auf typologische Art und Weise einen Überblick zu gewinnen. Nach gängiger Lehrbuchmeinung lassen sich z.B. in der philosophischen Diskussion sieben Grundtypen von Gerechtigkeit unterscheiden, die sich als „institutionenethisch“ kennzeichnen lassen und daher auch für die Institution Schule als relevant erscheinen³:

„(i) politische Gerechtigkeit, verstanden als angemessene Verteilung von Rechten, Freiheiten, Ämtern und Chancen, (ii) soziale und ökonomische Gerechtigkeit, mit Blick auf die Verteilung materieller Güter, Arbeitsstellen und Ressourcen einschließlich medizinischer Versorgung, (iii) Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern, (iv) Gerechtigkeit gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten, (v) intergenerationale Gerechtigkeit, (vi) juristische Gerechtigkeit einschließlich der Strafgerechtigkeit sowie (vii) internationale bzw. globale Gerechtigkeit (...)“ (Horn & Scarano 2002, S.9).

Schon ein erster Blick zeigt, dass sich hinsichtlich der Institution Schule in unterschiedlicher Gewichtung alle Grundtypen wiederfinden lassen, die aber oftmals allesamt unter dem Label „Chancengerechtigkeit als Chancengleichheit“ diskutiert werden, was mindestens verwirrend ist. So wird z.B. intergenerationale Gerechtigkeit u.a. dort thematisch, wo es um Fragen der Zukunftssicherung der jungen Generation durch Schulbildung geht, und Geschlechtergerechtigkeit sowie Gerechtigkeit gegenüber Minderheiten werden im Hinblick auf Schule immer dann eingefordert, wenn – in der Regel – Mädchen und Schüler mit Migrationshintergrund bei formaler Chancengleichheit mehr oder weniger subtile Benachteiligungen erfahren etc.

1. Chancengleichheit

Im Begriff der Chancengleichheit schwingt noch seine Herkunft aus den bildungspolitischen Debatten und Reformen der 60er und 70er Jahre mit. Chancengleichheit wurde überwiegend so verstanden, dass es niemanden verwehrt sein sollte, aufgrund struktureller Benachteiligungen wie Wohnort, Herkunft, Geschlecht etc. Bildungsangebote zu nutzen, bestimmte Schulabschlüsse zu erreichen und soziale Aufstiegsmöglichkeiten ergreifen zu können. Kurzum: Dem sprichwörtlichen „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ sollte es ermöglicht werden, höhere Schulen zu besuchen und anspruchsvollere Bildungskarrieren einzuschlagen – nicht zuletzt um Wohle des Wirtschaftsstandortes Deutschland. „Chancengleichheit“ bedeutete also hier in erster Linie „formelle Gleichbehandlung“, und es kann auch kein Zweifel daran herrschen, dass in dieser Hinsicht

³ Fragen nach einer *personalen* Gerechtigkeit, etwa in Form der Frage nach „dem gerechten Musiklehrer“, treten demgegenüber zurück, denn es ist weniger relevant, ob der Musiklehrer als Person gerecht *ist*, als vielmehr, ob er sich innerhalb des institutionell gesteckten Rahmens gerecht *verhält*. Über ungerechte Lehrer kann man sich mit Rechtsgründen beschweren, über ungerechte Eltern in der Regel nicht.

erhebliche Anstrengungen unternommen wurden. Ebenso unzweifelhaft ist es aber, dass der Begriff der Chancengleichheit von vornherein wenig geeignet dafür war, diese Anstrengungen semantisch gehaltvoll zu unterfüttern.

So kann von Anfang an ein Schwanken des Begriffes zwischen „Gleichheit der Chancen *zur* Bildung“ und „Gleichheit der Chancen *durch* Bildung“ konstatiert werden (vgl. Hilgenberger 2005). Formelle Gleichbehandlung ist Gleichheit der Chancen *zur* Bildung, aber dies setzt voraus, dass alle auch alle willens und in der Lage sind, das gleiche oder mindestens gleichwertige Bildungsangebot auch entsprechend anzunehmen. Mindestens für Kinder und Jugendliche, zumal aus „bildungsfernen“ Familien, ist dies aber zu bezweifeln. M.a.W.: Man muss schon in einem gewissen Umfange „gebildet“ sein, um die Chancen zur Bildung überhaupt als solche erkennen zu können. Gleichheit der Chancen *durch* Bildung bedeutet demgegenüber die jedem zustehende Möglichkeit, (schulische) Bildung für den sozialen Aufstieg gezielt nutzen zu können. Es ist jedoch fragwürdig, inwieweit Schule überhaupt in der Lage ist, abgesehen von formalen Schulabschlüssen soviel „kulturelles Kapital“ im Sinne Bourdieus bereit zu stellen, dass damit sozialer Aufstieg erreichbar ist; vielmehr scheint es so zu sein, dass Schule allenfalls imstande ist, eine Ergänzung zu bereits vorhandenem kulturellen (und sozialen) Kapital zu liefern⁴.

Eine typische Verquickung dieser Semantiken findet sich z.B. in Michael Alts *Didaktik der Musik* von 1968. Nach Alt

„gewinnt die demokratische Forderung ständig an Gewicht, jeden Menschen an Kultur und Kunst teilhaben zu lassen und ihm die Gleichheit der Chancen durch eine breite Streuung der Bildung zu ermöglichen. Bildung ist nicht mehr eine sozialständische Kategorie exklusiver Art, sie ist auf Mitmenschlichkeit und Gesellschaftlichkeit des Menschen gerichtet und erstrebt einen Austausch zwischen den Niveaus und den unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft mit aufwärts gerichteter Tendenz“ (Alt 1968, S.17).

Alt wendet sich explizit gegen die Trennung von ‚Volksbildung‘ (incl. ‚volkstümlicher Musik‘) und ‚höherer Bildung‘; er vermutet in der ‚Volksbildung‘ nachgerade eine „Gefahr für den sozialen Aufstieg und das notwendige Selbstverständnis“ (ebd., S.18). Chancengleichheit bedeutet hier ‚gleicher Zugang für alle zu den großen Werken bürgerlicher Kunstmusik‘. Die so verstandene musikalische Bildung wird von Alt zugleich aber auch noch ganz selbstverständlich als unverzichtbares Mittel sozialen Aufstiegs gesehen. Es ist aber im Rückblick mehr als zweifelhaft, ob die Chancengleichheit *zur* musikalischen Bildung überhaupt auch von allen genutzt werden konnte, und ob die Chancengleichheit *durch* musikalische Bildung jemals ihren Zweck erfüllte. Es ist vielleicht bezeichnend für die musikdidaktische Diskussion, dass die Kritik an Alt sich fast ausschließlich auf seine Kunstwerkorientierung und mithin gegen sein Bildungskonzept richtete, ohne dabei die Idee der Chancengleichheit an sich dabei in Frage zu stellen.

⁴ Zur Begrifflichkeit vgl. u.a. P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg 1992

Fast zur gleichen Zeit postulierte Heinz Antholz in *Unterricht in Musik* wohl als erster Musikpädagoge in Anlehnung an Ralf Dahrendorf das ausgesprochene Recht von Kindern und Jugendlichen auf Musikunterricht:

„Wer das Recht auf Unterricht in Musik als verbindlichem Lehrfach der Pflichtschule einfordert, muß sich auf ein Grundrecht des Schülers berufen können. Wir begründen es mit der ‚Leistung‘ der Musik für die Anthropogenese und mit ihrer soziofunktionellen Bedeutung für die Bewährung in der Industriekultur. Musikalische Bildung als Aus-Bildung personaler Existenz und als sinnvoll disponiertes Kulturverhalten ist ein demokratisches Bürgerrecht“ (Antholz 1976, S.115)

Auch Antholz klagt also Chancengleichheit *zur* musikalischen Bildung als Bürgerrecht ein, wobei er sowohl anthropologisch als auch sozialisatorisch argumentiert. Der Kultur- und Musikbegriff von Antholz ist dabei breiter gefächert und differenzierter als derjenige Alts, aber auch Antholz versteht Chancengleichheit in erster Linie als gleiches, wenn auch vielseitiges Angebot für alle. In welcher Weise Kinder und Jugendliche dann von diesem Angebot überhaupt Gebrauch machen und Gebrauch machen *können*, bleibt offen; Chancengleichheit zeigt sich hier als liberalistisches Konzept, das es vor allem der Tüchtigkeit bzw. Leistungsbereitschaft der Einzelnen überlässt, was er oder sie aus diesem Angebot macht⁵:

„Jeder Bürger hat ein Recht auf ‚seine‘ Musik und kulturelle Lebenserfüllung. Musikalische Ausbildung hat deshalb verschiedene musikalische Verhaltensformen und disparate Sinnbezüge der Musik in der heutigen Gesellschaft einzubeziehen. (...) Didaktische Offenheit bedeutet vielseitige und differenzierte Anregung der Lern- und Leistungsbereitschaft. ‚Music for every child‘ zielt auch nicht auf gleiche Leistungshöhe jedes Kindes, sondern meint zunächst die Chance gleichen Angebots (ebd., S.117).

2. Verteilungsgerechtigkeit

So unbefriedigend die Lösung also ist, Gerechtigkeit ausschließlich als formelle *Chancengleichheit* zu begreifen, so unsinnig wäre es wiederum, formelle Chancengleichheit und Gleichheit des Angebots als „ungerecht“ abzuqualifizieren: (formell) gleiche Ausbildungschancen für alle gehören zu den Grundbedingungen gesellschaftlicher Gerechtigkeit; sie garantieren aufgrund vorhandener realer Ungleichheit diese aber nicht (vgl. Rawls 2002/1967, S.368f.). Das Konzept der *Verteilungsgerechtigkeit* stellt demgegenüber den Versuch dar, bei schon vorhandener formeller Chancengleichheit bestehende Ungleichheiten, die im Ergebnis als Ungerechtigkeit empfunden werden, durch entsprechende Maßnahmen so weit wie irgend möglich zu kompensieren. Im Bildungsbereich ist es offensichtlich, dass mit diesen Ungleichheiten vor allen Dingen solche herkunftsbedingter Art gemeint sind: Es wird z.B. als ungerecht eingeschätzt, wenn ein Schüler aufgrund sei-

⁵ Diesem Grundproblem der Chancengleichheit ist auch nicht zu entkommen, wenn man, wie es die *Auditive Wahrnehmungserziehung* versuchte, Chancengleichheit durch das gleiche Angebot für alle und durch einen enggeführten methodischen Lehrgang gewaltsam didaktisch herzustellen. Das Ergebnis ist dann mindestens Langeweile.

ner sozialen oder ethnischen Herkunft sprachlich gegenüber seinen Mitschülern gehandicapt ist. Daher erscheint es als gerecht, wenn Teile des Schuletats darauf verwendet werden, sprachliche Fördermaßnahmen zu finanzieren, obgleich dieses Geld der gesamten Schülerschaft dann nicht mehr zur Verfügung steht; allerdings darf diese Förderung dann nicht so weit gehen, dass sie andere Schüler wiederum ersichtlich benachteiligen würde⁶.

Verteilungsgerechtigkeit verstößt damit gegen zwei Grundprinzipien der Institution Schule, nämlich gegen das der formellen Gleichbehandlung und gegen das des Leistungsprinzips; sie verfährt gleichsam in Maßen ungerecht, um damit größere Ungerechtigkeit zu verhindern. Wie ist so etwas überhaupt zu rechtfertigen? Wirft man einen Blick etwa auf die wohl prominenteste Theorie der Verteilungsgerechtigkeit, auf John Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit* (Rawls 1999/1971), so wird schnell ersichtlich, dass hier sehr viel mehr Vorannahmen gemacht werden müssen, als dies beim liberalistischen Modell der Chancengleichheit der Fall ist. So muss Rawls vor allem eine Theorie des *Gesellschaftsvertrags* ins Spiel bringen, nach der eine fiktive Ursituation vorausgesetzt wird, in der alle Mitglieder einer Gesellschaft die Regeln des gerechten Zusammenlebens aushandeln. Die Vertragstheorie geht davon aus, „daß ihre Prinzipien aus einer Übereinkunft von freien und unabhängigen Personen in einem ursprünglichen Zustand der Gleichheit entstehen und daher die Integrität und gleiche Souveränität der rationalen Personen widerspiegeln, welche die Vertragspartner sind“ (Rawls 2002/1967, S.357).

In dieser fiktiven Ursituation darf es natürlich nicht sein, dass hier schon Ungleichheiten die Diskussion prägen; daher muss Rawls weiterhin voraussetzen, dass alle Teilnehmer einen „Schleier des Nichtwissens“ (ebd.) hinsichtlich des sozialen Rangs etc. der anderen Personen tragen, durch den Bevorzugungen und Benachteiligungen schon bei Herstellung des Gesellschaftsvertrages verhindert werden sollen. Auf diese Weise kommt Rawls zum Ergebnis, dass ein Gesellschaftsvertrag, der auf solche Weise zustande kommt, durch das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit gekennzeichnet sein *muss*: Niemand wird nach Rawls z.B. vernünftigerweise für Gerechtigkeitsprinzipien optieren, die Ungleichheiten einfach durch das Glück der Geburt legitimieren; ebenso wenig dürfte es tragbar sein, dass in einer solchen Gesellschaft sich bestimmte Gruppen zu Lasten anderer Lebenschancen selbst zuschreiben können und dürfen. Die Idee der Verteilungsgerechtigkeit beruht damit auf einem sog. „Differenzprinzip“, das wirksam wird,

„wenn wir den Wunsch haben, die Grundstruktur der Gesellschaft so einzurichten, daß niemand aufgrund seines Glücks bei der natürlichen Lotterie um Talente und Fähigkeiten oder von seiner Startposition in der Gesellschaft Vorteil (oder Nachteile) hat, ohne ausgleichende Vorteile im

⁶ Die Herstellung sozialer Gerechtigkeit wird in diesem Verständnis dem Staat überantwortet, der aber nur zu „sekundären und subsidiären Leistungen fähig ist“ (Höffe 2002/1996, S.457), da er lediglich Steuergelder zu verteilen hat, deren Einnahme bereits auf anderen Formen der Gerechtigkeit beruht. Da in diesem Text aber nur von Musikunterricht innerhalb der staatlichen Institution „Schule“ die Rede ist, vernachlässige ich diesen Punkt an dieser Stelle.

Gegenzug zu gewähren (oder zu erhalten)“ (ebd., S.368).

Rawls geht also sogar so weit, Verteilungsgerechtigkeit auch dort ins Spiel zu bringen, wo es sich um Ungleichheiten durch Begabungsunterschiede handelt – für den liberalen Vertreter von Chancengleichheit ebenso ein offensichtliches Unding wie für den Verfechter statischer Begabungskonzepte. Gerade aber die letzteren haben nur noch wenige musikpädagogische Argumente auf ihrer Seite; die musikpsychologische Diskussion der letzten Jahre weist z.B. darauf hin, dass frühe Förderung durch Unterstützung kontinuierlichen Übens ein wesentlicher Faktor späterer „Expertise“ im musikalischen Bereich ist. Auch hier spielen also herkunfts- und sozialisationsbedingte Ungleichheiten mindestens eine gewichtige Rolle, ohne dass man deswegen den Begriff der Begabung ganz fallen lassen müsste. Verteilungsgerechtigkeit zielt ja auch nicht auf die Abschaffung von Ungleichheiten, sondern auf den möglichst gerechten Umgang mit ihnen.

Was spricht also dagegen, Verteilungsgerechtigkeit als übergeordnete Idee schulischer Gerechtigkeit auch im Hinblick auf den Musikunterricht zu postulieren? Hier kann man ganz verschiedene Einwände ins Feld führen⁷. So unterstellt Rawls ja, verkürzt gesagt, dass in der fiktiven Vertragssituation alle Beteiligten auch wissen müssen, was denn überhaupt in ihrem Lebensinteresse liegt, so dass erst dann angemessen über die gerechte Verteilung von „Gütern“ aller Art verhandelt werden kann. Auch müssen sie in der Lage sein, eine rationale Wahl zwischen verschiedenen Optionen zu treffen. Stojanov (2007) macht in diesem Zusammenhang vor allem den Punkt stark, dass Kinder und Jugendliche ja (noch) gar nicht in der Lage sind, ihre Lebensinteressen so rational zu artikulieren, wie Rawls dies idealiter voraussetzt; es ist vielmehr das Ziel von Schule, eine solche Rationalität bei Individuen erst zu entwickeln. Eltern und Lehrer könnten hier also nur gleichsam advokatorisch *anstelle* der Schüler entscheiden, was wiederum die Unmündigkeit von Kindern und Jugendlichen in diesem Punkt unterstellt. Macht man sich diesen Einwand zu eigen, so wäre davon auszugehen, dass Schüler sich z.B. ganz zu Recht einem denkbaren Musik-Förderunterricht verweigern, wenn dieser (a) nicht unmittelbar der Verbesserung der Benotung in einem abschlussrelevanten Fach dient, und darüber hinaus, wenn sie (b) gar nicht einsehen, weshalb bestimmte kompensatorische Maßnahmen im Bereich der Musik ihrem Lebensinteresse dienen sollen.

⁷ Unberücksichtigt soll hier der Ansatz der *Teilhabegerechtigkeit* bleiben, der ein Minimum an Eigenschaften und Fähigkeiten postuliert, über die jedes Mitglied einer demokratischen Gesellschaft verfügen sollte, um aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilnehmen zu können; vgl. dazu auch Maedler (Hrsg.) 2008. Problematisch ist hier, dass damit bereits die Idee von Gleichheit im Ansatz fallen gelassen ist: Ist das gesellschaftlich akzeptierte Minimum erreicht, erlischt jede weitere Frage nach Gerechtigkeit. Mit einigem Wohlwollen lässt sich die derzeitige Ausrichtung an Bildungsstandards, die ein Minimum an grundlegenden Kompetenzen sicherstellen will, als eine Variante von Teilhabegerechtigkeit interpretieren. Dies würde aber sehr viel stärkere kultur- und gesellschaftspolitische Begründungen erfordern, als dies in der derzeitigen Diskussion erkennbar ist.

In den derzeitigen Diskussionen um Bildungsstandards und Kompetenzen wird demgegenüber der Anspruch erhoben, die im Unterricht zu vermittelnden Kompetenzen seien dazu geeignet, „bestimmte Probleme zu lösen“ (Klieme et al. 2003, S.72), die wiederum nur fachspezifisch im Hinblick auf Bildungsziele des Faches zu formulieren seien. Wer also Verteilungsgerechtigkeit auch für den Musikunterricht einfordert, muss immer schon über ein Konzept von Ungleichheit und damit verbundener Ungerechtigkeit auf der Basis eines oder mehrerer konsensfähiger musikspezifischer Bildungsziele verfügen. Ein solcher Konsens über Bildungsziele des Musikunterrichts existiert aber nicht, und es ist auch keineswegs klar, um welche zu lösenden „Probleme“ es sich hier eigentlich handeln soll. Welche musikalischen „Güter“ ungleich und zugleich ungerecht verteilt sind, lässt sich nicht aus dem existierenden Musikunterricht und seinen Zielen ableiten, wenn dieser in seinen Grundstrukturen selbst ungerecht konstituiert ist. Zu einer solchen Bestimmung von Ungerechtigkeit liefert das Konzept der Verteilungsgerechtigkeit aber vermutlich nur unzureichende Mittel.

3. Anerkennungsgerechtigkeit

Auch die philosophische Kritik an Rawls hat aus verschiedenen Perspektiven darauf aufmerksam gemacht, dass Verteilungsgerechtigkeit erst das *Ergebnis* grundsätzlicherer Formen eines vorprädikativen „gerechten“ Zusammenlebens sein kann, die nicht in einer idealtypischen Vertragssituation aufgehen⁸. Sofern man also vom tatsächlichen Fortbestand basaler Ungerechtigkeiten ausgehen muss, kann Verteilungsgerechtigkeit nicht der Königsweg zur Herstellung von Gerechtigkeit sein - wenn diese Ungerechtigkeiten auch zu Verteilungsgerechtigkeiten führen können, die nicht einfach hinzunehmen sind. In den Diskussionen der letzten Jahrzehnte wird für die Sicherstellung dieser Form basaler Gerechtigkeit vor allem der Begriff der *Anerkennung* ins Spiel gebracht: Gerechtigkeit unter Ungleichen, so die These, kann sich überhaupt nur einstellen, wenn zuvor schon der jeweils Andere als Anderer in Form wechselseitiger Wertschätzung *anerkannt* worden ist.

⁸ Unübersichtbar ist, dass Rawls für die Beschreibung der idealen Vertragssituation schon Bestimmungen heranziehen muss, die Elemente der gerechten Gesellschaft bereits präjudizieren. Es handelt sich also um eine gewisse Zirkularität der Argumentation: Eine gerechte demokratische Gesellschaft kann nur durch eine Vertragssituation hergestellt werden, die selbst schon Züge demokratischen Zusammenlebens trägt. Das ist zwar sympathisch, aber logisch nicht zwingend. Jürgen Habermas (2002/1996) hat diesen Punkt denn auch besonders hervorgehoben und demgegenüber auf die Vorzüge seiner Diskursethik verwiesen. Ob sich allerdings Gerechtigkeit im Diskurs durch „gegenseitige Kritik an der Angemessenheit von (...) Bedürfnisinterpretationen“ (ebd., S.449) einstellt und dem „mehr oder weniger aufgeklärten Engagement der Beteiligten überlassen“ werden kann (S.454), mag dahingestellt bleiben.

Die wohl prominenteste Position in dieser Diskussion nehmen vermutlich die zahlreichen Arbeiten Axel Honneths ein, deren Grundzüge ich hier nur andeuten kann. In einer weit ausholenden Rekonstruktion der Intersubjektivitätstheorie des frühen Hegel und ihrer Naturalisierung durch George Herbert Meads Theorie *Symbolischer Interaktion* kommt Honneth zur Aufstellung von drei wesentlichen „Mustern intersubjektiver Anerkennung“, nämlich Liebe (Empathie), Recht (moralischer Respekt) und Solidarität (soziale Wertschätzung). Ein Individuum, das in diesem Sinne anerkannt ist, erfährt sich also in familiären und anderen persönlichen Beziehungen als *geliebt*, als Rechtssubjekt als *respektiert* und *geachtet*, und als Angehöriger einer sozialen Gruppe *geschätzt*. Diesen Dimensionen der Anerkennung entsprechen aber auch Formen der Missachtung, nämlich Vergewaltigung, Entrechtung und Entwürdigung (vgl. ausführlich Honneth 1994, S.148ff.). Diese Missachtungen führen nach Honneth zu gesellschaftlichen Konflikten, da sie notwendig als Ungerechtigkeiten erfahren werden⁹. Die Realisierung dieser verschiedenen Formen von Anerkennung ist somit die Bedingung gesellschaftlichen Zusammenlebens und der Gewinnung individueller Autonomie, die im „Kampf um Anerkennung“ historisch stets neu hergestellt werden muss. Honneth versucht also das Kunststück, zugleich eine rein formale und kulturell neutrale Bedingungsanalyse zu leisten, die aber dennoch inhaltlich gehaltvoll im Sinne eines „gelingenden Lebens“ (ebd., S.279) bleibt:

„Die Anerkennungsformen der Liebe, des Rechts und der Solidarität bilden intersubjektive Schutzvorrichtungen, die jene Bedingungen äußerer und innerer Freiheit sichern, auf die der Prozeß einer ungezwungenen Artikulation und Realisierung von individuellen Lebenszielen angewiesen ist; weil sie zudem nicht etwa schon bestimmte Institutionengefüge, sondern nur allgemeine Verhaltensmuster darstellen, lassen sie sich von der konkreten Totalität aller besonderen Lebensformen als strukturelle Elemente abheben“ (ebd., S.279).

Es wäre nun ein typisch pädagogisches Missverständnis, zu meinen, man könne im direkten Anschluss an Honneth Liebe, Recht und Solidarität in institutionelle Zusammenhänge sozusagen korrektiv einspeisen, um diverse Missachtungen zu kompensieren, die im Schulsystem anzutreffen sind¹⁰. Das geht schon deshalb nicht, weil es sich hier um rein *formale* Bedingungen gelingenden Lebens handeln soll, die aber in der Realität immer schon kulturell gefüllt sind¹¹, und die in wechselseitigen Auseinandersetzungen zwischen allen Beteiligten erst konkret produziert werden

⁹ Der Frage, ob Verteilungsgerechtigkeit bereits in Anerkennungsverhältnissen impliziert ist, oder ob sie neben Anerkennungsgerechtigkeit eine eigene, selbständige Rolle spielt, kann ich hier nicht nachgehen; vgl. dazu die Debatte zwischen Fraser & Honneth 2003.

¹⁰ Vgl. zur aktuellen und differenzierten erziehungswissenschaftlichen Diskussion u.a. Hafenerger u.a. (Hrsg.) 2002. Zu den Einwänden vgl. u.a. Mecherill 2005.

¹¹ Es ist in diesem Kontext Hermann J. Kaiser zu danken, als erster innerhalb der deutschen Musikpädagogik den Begriff der Anerkennung – besonders unter Rekurs auf den Symbolischen Interaktionismus´ G. H. Meads - ins Spiel gebracht zu haben (vgl. Kaiser 2008, Kaiser 2008a). Kaiser konzentriert sich aber gleichfalls auf Anerkennung als unhintergehbare Bedingung von Sozialität, vor allem im Hinblick auf das gemeinsame Musikmachen. Musikdidaktische Konsequenzen – etwa im Sinne ei-

müssen. M.a.W.: Die von Honneth beschriebenen Formen der Anerkennung müssen, sofern sie inhaltlich und material gehaltvoll sein sollen, als das *Ziel* von Kämpfen angesehen und beschrieben werden; keineswegs können sie z.B. von Pädagogen ihren Schülern einseitig verordnet werden.

Wenn man nun Anerkennung vor allem als Zielperspektive im Blick behält, so verschiebt sich das Interesse auf die von Honneth beschriebenen Formen der Missachtung, die dann aber nicht als Abweichung von einer vorgegebenen positiven Norm einzuschätzen wären, sondern als trauriger Regelfall. So bestimmt beispielsweise Iris Marion Young diese grundlegenden Ungerechtigkeiten als „Unterdrückung“ und „Herrschaft“, deren Nichtvorhandensein z.B. bei Rawls immer schon vorausgesetzt wird:

„Gerechtigkeit sollte nicht nur die Verteilung betreffen, sondern sich auch auf die für die Entwicklung und Ausübung individueller Fähigkeiten sowie die für die kollektive Kommunikation und Kooperation notwendigen institutionellen Bedingungen beziehen. Der Begriff ‚Ungerechtigkeit‘ verweist bei dieser Gerechtigkeitsvorstellung primär auf zwei Formen von starken Beschränkungen: auf Unterdrückung und Herrschaft. Diese Beschränkungen enthalten distributive Muster, darüber hinaus betreffen sie auch Bereiche, die sich nicht so leicht unter die Verteilungslogik subsumieren lassen: Entscheidungsprozesse, Arbeitsteilung und Kultur“ (Young 2002/1996, S.428).

Für die Musikpädagogik sind hier sicherlich Unterdrückung und Herrschaft im Bereich der *Kultur* von besonderem Interesse. Von all den *Formen der Unterdrückung*, die Young in diesem Kontext beschreibt – Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit und Gewalt – kann der von ihr so genannte „Kulturimperialismus“ hier als besonders relevant angesehen werden. Dazu muss man allerdings wissen, dass es sich hier um eine sehr breite Verwendung des Wortes handelt:

„Unter Kulturimperialismus zu leiden heißt, zu erfahren, wie durch die in einer Gesellschaft herrschenden Werte die besondere Perspektive der eigenen Gruppe unsichtbar gemacht und wie zugleich die eigene Gruppe stereotypisiert und als das Andere gekennzeichnet wird“ (ebd., S.439).

Es geht hier also um drei Aspekte: (a) Das Unsichtbar-Machen besonderer Perspektiven, (b) Stereotypisierung und (c) die Stilisierung als „das Andere“. In allen Fällen erscheint der Kulturimperialismus gar nicht als offensichtliche Ungerechtigkeit, da die Perspektive der je eigenen Gruppe (a) überhaupt nicht thematisiert wird, (b) durch eine besondere Form der Außenperspektive überdeckt oder (c) sogar als etwas „Besonderes“ herausgestellt wird.

Das Unsichtbar-Machen ist dabei naturgemäß eine besonders unauffällige Form der Unterdrückung. Wenn, wie in der Vergangenheit der Musikpädagogik die Regel, z.B. Musik bestimmter ethnischer Gruppen im Unterricht schlicht nicht vorkommt, so erscheint dies nicht als aktive Unterdrückung. Wenn diese Gruppen dann auch noch Förderunterricht in der ihnen fremden Musik bekommen sollten, so handelte es sich zwar um eine Form von Verteilungsgerechtigkeit, aber diese würde sich auf ein kulturelles „Gut“ konzentrieren, das von den „Benachteiligten“ gar

ner Forderung nach Unterstützung positiver Anerkennungsprozesse im Unterricht - lassen sich aus

nicht wirklich gewollt würde; die Förderung, gedacht als Ausgleich von Ungerechtigkeit, ist dann selbst subtile Unterdrückung.

Offensichtlicher sind Stereotypen. Im Hinblick auf den Musikunterricht könnte man hier eine ganze Liste entwerfen, etwa so:

- Mädchen singen und tanzen sehr viel lieber als Jungen; naturgemäß können sie dies auch wesentlich besser.
- Jungen können besser mit Technik (Computer) umgehen als Mädchen; sie komponieren auch lieber und besser.
- Homosexualität gibt es nur als Verweiblichung bei Männern (Singen, Tanzen), oder als Vermännlichung bei Frauen (E-Bass, Saxophon etc.)
- Afrikaner (egal, woher genau) sind rhythmisch besonders begabt (und trommeln daher besonders gut)
- Afrikaner leben in Dörfern und Hütten; meistens sind sie arm, aber guter Dinge
- Türken sind gesellige und fröhliche Leute, die gerne und viel feiern; dazu wird selbst auf traditionellen Instrumenten Musik gemacht.
- Türken kommen fast immer vom Land; ihre Musik ist daher in erster Linie folkloristisch

Man sollte nicht meinen, dass es sich hierbei (nur) um eine Satire handelt. So spärlich das vorliegende empirische Material auch sein mag, so deutet es doch darauf hin, dass solche und ähnliche Stereotypen innerhalb der Musikdidaktik immer noch wirksam sind¹². Das Besondere solcher Stereotypen besteht nun darin, dass sie keineswegs nur als negativ erscheinen, sondern dass es auch Formen der Ungerechtigkeit gibt, die darin bestehen, dass das „Andere“ als besonders positiv hervorgehoben wird. So wäre etwa ein „mädchenorientierter Musikunterricht“, in dem die angeblichen Stärken der Mädchen besonders unterstützt würden, in erster Linie dazu geeignet, heteronormative Stereotypen festzuschreiben, auch wenn die Mädchen im Unterricht mit besonders guten Zensuren abschneiden sollten.

Die reale Nicht-Anerkennung kann also subtile und differenzierte Formen annehmen; es gibt sogar Formen der Nicht-Anerkennung, die als Anerkennung firmieren. Wenn man sich trotzdem des Begriffes der Anerkennung in musikdidaktischen Kontexten bedienen möchte, so ist man gut

diesen formalen Bestimmungen nicht direkt ziehen.

¹² Ausführliche Literaturhinweise erspare ich mir, da dies den Rahmen des vorliegenden Beitrages sprengen würden. Ich nenne hier nur exemplarisch: Green, Lucy (1997): Music, Gender, Education.

beraten, sich auch die Ambivalenz der Anerkennung (vgl. Ricken 2006, Balzer 2007) zu vergegenwärtigen.

4. Ambivalenz der Anerkennung

Diese besteht, grob gesagt, darin, dass man nur durch Anerkennung Anderer überhaupt jemand wird (also Ich-Identität gewinnt), dass diese „Anerkennung-als-jemand“ aber zugleich auch eine Festschreibung durch Außendefinition darstellt (und damit Individualität und Autonomie konterkariert). Es geht also im Anerkennungsprozess immer auch um *Macht* qua Definitionshoheit: wer definiert hier wen als was und mit welchem Recht (wenn auch in bester Absicht)?

Diese Grundfrage wird von pädagogischen Applikationen des Anerkennungsbegriffes unterlaufen, die immer schon mit bereits gegebenen bzw. vorausgesetzten Differenzen operieren, die doch im Zuge von schulischen Anerkennungsprozessen erst entstehen sollten. Diese existierenden bzw. auch nur präsupponierten Differenzen sollen dann (positiv) anerkannt werden, so dass die Entstehung von Identitäten vor allem durch soziale Wertschätzung in der Schule pädagogisch unterstützt wird. Da solche Ansätze aber den Anerkennungsprozess bereits voraussetzen, bestätigen und verstärken sie immer nur die „Anerkennung-als-x“, die sich außerhalb von Schule bereits vollzogen hat, d.h. sie fungieren grundsätzlich affirmativ und reproduktiv.

Schlimmstenfalls entsteht bei den solcherart ‚anerkannten‘ Subjekten dann ein ausgeprägter „Sinn für Grenzen“ (Bourdieu 1987, S.734), d.h. sie tendieren dazu, „sich das zuzuschreiben, was ihnen qua Distribution ohnehin verwehrt ist (...), sich damit abzugeben, was ihnen aufgezwungen wird, ihre Hoffnungen auf das Maß ihrer Chancen zurechtzustutzen, sich so zu definieren, wie die herrschende Ordnung sie definiert“ (ebd., S.735) – eben *als* Mädchen oder Junge, deutschstämmig oder Migrant, Hetero- oder Homosexueller, bildungsfern oder bildungsnah etc.

Die Ambivalenz von Anerkennungsprozessen tritt aber deutlicher zutage, wenn man Anerkennung als einen Akt versteht, der *zugleich* subjektkonstituierende Machtausübung und ermächtigende Subjektconstitution ist (vgl. dazu u.a. Butler 2003). Der Auffassung, das Subjekt sei allein Resultat äußerer Determination wird auf diese Weise ebenso eine Absage erteilt, wie dem Glauben an ein ganz und gar autonomes Subjekt. *Was* dabei jeweils gesellschaftlich, kulturell und historisch als Anerkennung verstanden wird, bestimmt die Form der Konstitution des Subjekts entscheidend mit. Da dies aber nicht als reiner Determinismus verstanden werden darf, bleibt ein Rest: Das Subjekt kann sich auch gegen die ihm zugemuteten Normen wenden, indem diese selbst nicht von ihm anerkannt werden. Da es aber ohne Anerkennung auch kein Subjekt geben

Cambridge; Sollinger, Irmgard (1995): Da laß' dich nicht ruhig nieder! Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I, Frankfurt a. M.

kann, fungiert der Widerstand selbst wiederum als eine *Suche* nach Anerkennung, die sich allerdings nicht auf existierende Normen stützen kann. Wird Anerkennung folglich nicht einfach nur affirmativ (oder eben als gescheitert) verstanden, so eröffnet sich die Vorstellung eines produktiven Raumes, welche die Notwendigkeit von Anerkennung nicht leugnet, aber mit der Unmöglichkeit rechnet, dass es zu einem rein positiven Anerkennungsprozess überhaupt kommen kann. Damit verliert Anerkennung allerdings auch ihre grundlegende Funktion für die Bestimmung von Gerechtigkeit, da sie immer auch daran beteiligt ist, Ungleichheiten qua Definition überhaupt erst herzustellen, die es ohne sie gar nicht gäbe.

„Weil Gerechtigkeit gerade nicht vorrangig erfordert, dass jeder so erkannt und anerkannt wird, wie er *wirklich* und *schon* ist, sondern vielmehr, dass niemand auf irgendeine Zu- oder Beschreibung festgelegt bzw. reduziert wird (...), erfordert sie nicht ein ‚(immer) Mehr‘ an Anerkennung, sondern vielmehr ein Wissen um die Widersprüchlichkeit von Anerkennung und eine Reflexion über das ‚Wie der Anerkennung‘“ (Balzer 2007, S.67).

5. Ausblick: Anerkennung des Fremden

Wie ist es nun aber überhaupt möglich, jemanden anzuerkennen, ohne ihn „als-jemand“ immer schon festzuschreiben? Gibt es so etwas wie eine „Musikdidaktik der Anerkennung“, die konzipiert, gelehrt und praktiziert werden könnte? Mit einem solchen Versuch würde man nun allerdings die Ambivalenzen der Anerkennung verleugnen. Dennoch gibt es wenigstens zwei Indizien dafür, dass die vorprädikative ‚Anerkennung ohne Anerkennung‘ in besonderer Weise für den Musikunterricht relevant ist.

Dies ist zum einen die *grundsätzliche Unverfügbarkeit des Fremden* und damit auch der „fremden Musik“. Bernhard Waldenfels hat in seinem phänomenologischen Versuch einer „responsiven Ethik“ (Waldenfels 2005, S.14) noch einmal darauf insistiert, dass Fremdansprüche das eigene Tun immer schon durchziehen. Dies bringt mit sich, dass wir nie ganz wissen, wer wir selbst sind, weil beständig fremde Ansprüche an uns gerichtet werden. Wir wissen aber auch nie genau, wer oder was das Fremde ist, da wir immer nur auf solche Ansprüche *antworten*, d.h. das Fremde nicht von vornherein bestimmen und als Fremdes festlegen können. Zwischen Selbst- und Fremderfahrung klafft daher eine Lücke, die mit Waldenfels als „responsive Differenz“ gekennzeichnet werden kann (vgl. dazu auch Vogt 1998).

Im Begriff der Anerkennung erscheint diese Differenz aber als getilgt, da Anerkennung immer schon als ‚gelungene Anerkennung‘ gedacht wird. Doch, so Waldenfels, „die Fremderfahrung, die mich mit dem fremden Anspruch konfrontiert, geht jeder ausdrücklichen Anerkennung voraus“ (Waldenfels 2005, S.76). Es geht also auf dieser Stufe der Reflexion zunächst einmal nicht so sehr darum, ob Anerkennung gelingt oder scheitert, sondern darum, welche produktiven

Anerkennungsspielräume der Anspruch des Fremden freisetzt, und dies gilt allemal für die „fremde Musik“, die uns begegnet. Damit lässt man sich allerdings auf ein Höchstmaß an Unsicherheit ein, das sich nur schlecht mit einem denkbaren Anspruch von Musikdidaktik als Unterrichtstechnologie verträgt, auch wenn diese in ‚bester Absicht‘ konzipiert wird. Wie Thomas Ott der Interkulturellen Musikdidaktik im Hinblick auf die „fremde Musik“ schon früh ins Stammbuch geschrieben hat:

„Der Anspruch grenzenlosen Verstehens, die Hoffnung auf unbeschränkte Möglichkeiten des Aneignens und der Selbstergänzung müssen zu Enttäuschungen führen, wenn das Inkommensurable tatsächlich in den Blick kommt und sich dem Zugriff sperrt“ (Ott 1998, S.313).

Neben der grundsätzlichen Unverfügbarkeit des Fremden kommt mit dem Konzept der (ästhetisch)-*musikalischen Erfahrung* noch ein anderer Aspekt ins Spiel. Musikalische Erfahrung, so ließe sich verkürzt sagen, ist ein unhintergebar subjektiver Prozess, für den, stärker vielleicht als in anderen Erfahrungsmodi, die je eigene Biographie wesentlich ist. Damit entsteht aber eine konstitutive Schwierigkeit für einen erfahrungsorientierten Musikunterricht, in dem ja in irgendeiner Form diese genuin subjektiven Erfahrungen thematisch werden müssen. So subjektiv diese Erfahrungen aber auch sind, so sind sie doch auf der anderen Seite immer auch soziale Erfahrungen (vgl. z.B. Kaiser 1992), da sie nie in prinzipieller Abwesenheit „der Anderen“ gemacht werden können. Dieser soziale Konstitutionsgrund eröffnet somit einen kommunikativen Spalt, den es in der (fiktiven) solipsistischen Erfahrung von ‚ästhetischen Monaden‘ gar nicht geben könnte. Diese Möglichkeit von Kommunikation ist aber labil, da sie sich wiederum nicht ganz und gar auf gesellschaftlich eingespielte Rollen und Formen der Verständigung stützen kann; wo sie dies tut, handelt es sich eben nicht um genuin ästhetische Erfahrungen. M.a.W.: Die Anerkennung ästhetischer Erfahrung ist immer die Anerkennung der inkommensurablen Subjektivität des jeweils Anderen; der „generalisierte Andere“ ist im Hinblick auf ästhetische Erfahrung immer auch der „singuläre Andere“. Der „thematische Schritt von der ästhetischen Erfahrung zum Anerkennungsbegriff“, den Thomas Ott jüngst eingefordert hat (Ott 2008, S.13), ist somit nur folgerichtig. Fremdheitserfahrung und ästhetische Erfahrung können als Facetten eines Anerkennungsbegriffes interpretiert werden, der in sich durch und durch ambivalent ist. Und Musikunterricht kann nur ‚gerecht‘ sein, wenn dieser Ambivalenz Rechnung getragen wird.

Literatur

- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk, Düsseldorf: Schwann
- Antholz, Heinz (1976): Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufbau seiner Didaktik (1970), Düsseldorf: Schwann
- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit, in: Wimmer u.a., S.49-76
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer (1979), Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Bowman, Wayne (2007): Who`s Asking? (Who`s Answering?). Theorizing Social Justice in Music Education, in: Action, Criticism and Theory for Music Education, 4, S.1-20, <http://actmaydaygroup.org/articles/BowmanEditorial6_4.pdf>
- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Fraser, Nancy & Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (2002): Versöhnung durch öffentlichen Vernunftgebrauch (1996), in: Horn & Scarano, S.446-455
- Hafeneger, Benno; Henkenberg, Peter & Scherr, Albert (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Hilgenheger, Norbert (2005): Gleichheit der Bildungschancen – eine Chimäre?, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1, S.3-20
- Höffe, Otfried (2002): Soziale Gerechtigkeit als Tausch (1996), in: Horn & Scarano, S.456-465
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Horn, Christoph & Scarano, Nico (Hrsg.) (2002): Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Horn, Christoph & Scarano, Nico (2002): Einführung, in: Horn & Scarano, S.9-13
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit ästhetischer Erfahrung, in: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Aneignen – Erkennen, Essen: Die Blaue Eule, S.100-113
- Kaiser, Hermann J. (2008): Musikalische Praxis – Zur Ethik des symbolischen Austauschs, in: Martin Pfeffer, Christian Rolle & Jürgen Vogt (Hrsg.): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 2), Münster: LIT, S.74-98
- Kaiser, Hermann J. (2008a): Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens, in: Andreas C. Lehmann & Martin Weber (Hrsg.): Musizieren innerhalb und außerhalb von Schule (Musikpädagogische Forschung 29), Essen: Die Blaue Eule, S.15-31
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. v. BMBF, Berlin
- Maedler, Jens (Hrsg.) (2008): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung, München: kopaed
- Mecherill, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik, in: Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumatung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden: Vs Verlag, S.311-328
- Ott, Thomas (1998): Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des „Anderen“ im Musikunterricht, in: Martin Pfeffer; Jürgen Vogt; Ursula Eckart-Bäcker & Eckhard Nolte (Hrsg.): Systematische Musikpädagogik oder die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag, Augsburg: Wißner, S.302-313
- Ott, Thomas (2008): „Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und –didaktik damit fertig werden!“, in: Thomas Ott & Jürgen Vogt (Hrsg.), Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz, Münster: LIT, S.6-15
- Rawls, John (1999): A Theory of Justice (1971), Harvard, Mass.: Harvard University Press

- Rawls, John (2002): Verteilungsgerechtigkeit (1967), übersetzt von Corinna Mieth, in: Horn & Scarano 2002, S.355-386
- Ricken, Norbert (2006): Erziehung und Anerkennung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2, S.215-230
- Stojanov, Krassimir (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, in: Wimmer u.a., S.29-48
- Vogt, Jürgen (1998): Nötigung (Herbart) – Frage (Gadamer) – Antwort (Waldenfels). Von der „Ästhetischen Darstellung der Welt“ zur „pädagogischen Responsivität“, in: Martin Pfeffer; Jürgen Vogt; Ursula Eckart-Bäcker & Eckhard Nolte (Hrsg.): Systematische Musikpädagogik oder die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag, Augsburg: Wißner, 83-103
- Waldenfels, Bernhard (2005): Schattenrisse der Moral, Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Weber, Martin (2005): Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973, Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater
- Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland & Pongratz, Ludwig (Hrsg.) (2007): Gerechtigkeit und Bildung, Paderborn: Schöningh
- Young, Iris Marion (2002): Fünf Formen der Unterdrückung (1996), übersetzt von Michaela Adelberger, in: Horn & Scarano 2002, S.428-445