

Stefan Orgass

Gelingendes Leben und inklusiver Musikunterricht – Zu Klaus Schallers Differenzierung des Leistungsbegriffs und zu einem inklusionssensiblen Begriff kategorialer musikalischer Bildung

In einer älteren Arbeit hat Klaus Schaller, dessen *Pädagogik der Kommunikation* (Schaller 1987) für die pädagogische Begründung der *Kommunikativen Musikdidaktik* (vgl. Orgass 1996) maßgeblich wurde, den Leistungsbegriff auf eine für inklusiven (Musik-)Unterricht relevante Weise differenziert (Schaller 1979). Er hält einerseits am bürgerlichen Leistungsbegriff fest, dessen emanzipatorischer Impetus sich kritisch gegen ungerechtfertigte Privilegien richtet und der seit der 1789er Revolution dem Ideal nach zu den politisch-gesellschaftlichen Standards der bürgerlichen Gesellschaft gehört. Die entsprechend hochzuschätzende Leistung unterscheidet Schaller andererseits von jener LEISTUNG, die der Verbesserung der Lebensverhältnisse in dieser Gesellschaft („Demokratisierung der Lebensverhältnisse“, „Rationale Lebensführung“; vgl. Schaller 1987, S. 61) dienen soll. – Hinsichtlich dieser Gegenüberstellung ist Wolfgang Klafkis Konzept kategorialer Bildung der Seite des bürgerlichen Leistungsbegriffs zuzuordnen. Die *Kommunikative Musikdidaktik* empfiehlt, die Verwirklichung eines modernisierten Konzepts kategorialer musikalischer Bildung auch in inklusiven Phasen des Musikunterrichts anzustreben (Orgass 2018b; vgl. auch ders. 2017a, S. 40). Da nun Schaller in einer anderen Arbeit (Schaller 1966) die „subjektivistische Potentialitätsanthropologie“ (ebd., S. 45) kritisiert, die Klafkis Begriff kategorialer Bildung zugrunde liege, soll seine Differenzierung des Leistungsbegriffs unter Berücksichtigung dieser Klafki-Kritik musikpädagogisch aufgegriffen werden.

Das Ergebnis folgender Überlegungen sei thesenhaft vorweggenommen: Schallers berechtigter Kritik an Klafkis Ansatz wird in der Theorie kategorialer musikalischer Bildung der *Kommunikativen Musikdidaktik* durch ein besonderes Augenmerk auf Möglichkeiten

der Verwirklichung „tendenziell“ symmetrischer (Schaller 1987, S. 258-263, S. 258) Kommunikation und Interaktion auch in inklusiven Phasen des Musikunterrichts Rechnung getragen. Diese Akzentsetzung erlaubt gleichzeitig, Schallers Unterscheidung zwischen Leistung und LEISTUNG im Kontext einer Theorie kategorialer musikalischer Bildung wie auch musikunterrichtlich zur Geltung zu bringen.

Zunächst soll Schallers Differenzierung zwischen Leistung und LEISTUNG (Schaller 1979) im Kontext seiner Bestimmung von Bildung als sozialer Kategorie (ders. 1987, S. 65) sowie die mit jener Differenzierung direkt zusammenhängende Kritik an Wolfgang Klafkis Theorie kategorialer Bildung (Klafki ⁴1964) erläutert werden (1.). Nach einem Kapitel über reflexionslogische Rekonstruktion, das der methodischen Vergewisserung dient (2.), sind sodann die Umrisse einer reflexionslogischen Theorie kategorialer musikalischer Bildung vorzustellen, zunächst ohne Thematisierung der Belange inklusiven Musikunterrichts (3.). Schließlich ist Schallers Klafki-Kritik konstruktiv aufzugreifen, indem genauer auf Möglichkeiten der inklusiven Thematisierung musikbezogener Kategorien eingegangen wird (4.).

1. Klaus Schallers Differenzierung zwischen Leistung und LEISTUNG im Kontext seiner Kritik an Wolfgang Klafkis Begriff kategorialer Bildung

Die im Titel des Beitrags angesprochene Differenzierung des Leistungsbegriffs nahm Schaller 1979 vor – in einer Monographie, die den Zusammenhang von Leistung und Selbstverwirklichung auf kritische Weise, wie man heute sagen würde, thematisiert: Für Schaller kommt Selbstverwirklichung im Prozess „rationaldemokratische(r) Interaktion“ zustande (ebd., S. 25). „*Rationaldemokratische Lebensführung allen Menschen zuzugestehen, ist die von der aufbrechenden bürgerlichen Gesellschaft ergriffene, ihre eigene Praxis bis heute umgreifende und kritisch in Frage stellende Maßgabe*“ (ebd.; Herv. i. Orig.). Das hier angedeutete Bild vom Menschen wird in folgendem Zitat explizit:

„Der ‚Gebildete‘ ist nicht die in allen ihren Kräften (die ja nur eine bloße Annahme sind) harmonisch entfaltete Persönlichkeit, nicht je-

ne Alltagserscheinung Mensch, die alle erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten als Mittel egoistischer Selbstdurchsetzung missbraucht (Bildungsegoismus). Der ‚Gebildete‘ (wenn man an diesem Titel festhalten will), Mensch im Sinne der emanzipatorischen Erwartung der bürgerlichen Gesellschaft, ist der, welcher alle erworbene Macht (politisch und ökonomisch), aber auch Kenntnisse und Fertigkeiten nutzt, um die ihm in rational-demokratischer Interaktion eingeräumte Kompetenz der Mitwirkung an der kritischen ‚Produktion‘ einer menschlichen Zukunft wahrzunehmen. Ein Gegenbild zu den faktischen Verhältnissen! Gewiss! Aber kein spekuliertes, sondern das, was als deren Negation ihnen positiv vorausliegt und über sie hinausweist – das die ‚bürgerlichen‘ Verhältnisse transzendierende Leitbild der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd., S. 26f.).

Nun lässt sich die durch Deutschland im Jahre 2008 unterschriebene UN-Behindertenrechtskonvention so verstehen, dass sich in dem politischen Willen zur Umsetzung der Ziele von Inklusion jene von Schaller genannte Hoffnung auf Verbesserung der Lebensverhältnisse artikuliert. Dieser Gedanke wurde in den Überlegungen zum Verhältnis von *Pädagogik der Kommunikation* und *Kommunikativer Musikdidaktik* bereits Gegenstand umfangreicherer Erörterung (vgl. Orgass 2018a). In vorliegender Arbeit interessieren die Konsequenzen aus Schallers Bildungsbegriff für einen Leistungsbegriff, der sich a) auf die unterrichtliche Verwirklichung kategorialer musikalischer Bildung bezieht und der b) mit den Erfordernissen inklusiver Phasen dieses Unterrichts kompatibel ist. Vor diesem Hintergrund ist Schallers Unterscheidung zwischen „Leistung“ und „LEISTUNG“ zu betrachten. Für Schaller ist „Leistung“ mit der politischen Forderung der Abschaffung von nicht begründbaren Privilegien des Adels und des Klerus verbunden und gehört zur Geburtsstunde der bürgerlichen Gesellschaft. Dieser Weg der Herstellung von (mehr) Gerechtigkeit ist für leistungsfähige Mitglieder dieser Gesellschaft gangbar, aber nicht für behinderte Bürger. Demgegenüber soll LEISTUNG der Besserung der Lebensverhältnisse aller Mitglieder dieser Gesellschaft dienen. Sie orientiert sich an der gesellschaftlichen Erwartung einer „Demokratisierung der Lebensverhältnisse“ und lässt sich als umfassende Ermöglichung von Partizipation begreifen. Auch bei der Durchsetzung von Inklusion spielt dies eine

Rolle. Das Bildungswesen kann (und soll) im Sinne eines ermöglichenden Beitrags antizipierend eine Praxis etablieren, von der zunehmend das gesellschaftliche Leben insgesamt durchdrungen sein soll.

Konkret realisiert sich solche LEISTUNG in bestimmten Qualitäten von zwischenleiblicher Interaktion, genauer in der Bereitschaft beteiligter Individuen, sich auf rationale Kommunikation in Interaktionen einzulassen, in denen neuer Sinn emergieren kann: In „Gruppen, die sich in jener Praxis konstituieren, die wir [...] symmetrisch-interaktive rationale Kommunikation nannten, kommt mitunter eine LEISTUNG zustande, die über die Summe dessen, was die einzelnen [...] in den Interaktionsprozess eingebracht haben, hinausgeht“ (Schaller 1979, S. 55). Für Interaktionen in inklusiven Phasen des Musikunterrichts bedeutet dies, dass nicht nur an „gemeinsamen Gegenständen“ im Sinne Georg Feusers seitens aller am Unterricht Beteiligten gearbeitet werden kann, sondern dass diese Gegenstände selbst aus den unterrichtlichen Interaktionen entstehen, eben emergieren (Feuser 2013, S. 289f.). Andernorts hat der Autor vorliegender Arbeit die hierfür erforderliche Art von Interaktion als „Umkehrung des sozialen Tests des musikbezogenen Gelernten“ bezeichnet: Wird das musikbezogen Gelernte im sozialen Test hinsichtlich seiner Bewährung in Interaktionen bzw. seines Mit- bzw. Nachvollzugs durch Alter Ego überprüft, so ist mit der Umkehrung dieses Prozesses gemeint, dass Lernende ohne besondere Förderbedarfe musikalische oder musikbezogene Äußerungen von Lernenden mit besonderen Förderbedarfen auf kreative Weise aufgreifen und im Zuge solcher ‚reaktiven Kreativität‘ mit den interpretierten Konsequenzen dieser Äußerungen am jeweiligen „gemeinsamen Gegenstand“ sensu Feuser weiterarbeiten (vgl. Orgass 2018a, S. 108f.).

Nun setzen Demokratie und Rationalität als gesellschaftliche Praxis (Schaller 1987, S. 65) *auch* die auf kompetenter Tatkraft beruhende Leistung voraus. Mit Blick auf Bildung ist dementsprechend „das dem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten dienende tagtägliche Leisten der Schule, das Lehrer wie Schüler ausrüstet, dass sie in der rational-demokratischen Praxis [...] nicht mit leeren Händen dastehen“ (Schaller 1979, S. 67f.), hochzuschätzen. In diesem Kontext wird Wolfgang Klafkis Theorie kategorialer Bildung relevant, die

hier in Schallers kritischer Lesart in den Blick kommen soll. In seiner 1966 formulierten Klafki-Kritik erinnert Schaller zunächst daran, dass Klafki Bildung als „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt)“ bei gleichzeitigem „Erschlossensein dieses Menschen für diese *seine* Wirklichkeit (subjektiver Aspekt)“ durch „das Gewinnen von ‚Kategorien‘“ begreift (Klafki ⁴1964, S. 296; zitiert bei Schaller 1966, S. 44, kursive Hervorhebung im Original). Schallers Kritik setzt bei dem in Klafkis Bildungstheorie vorausgesetzten Menschenbild an.¹ Schaller beantwortet die Frage, wieso dieses Menschenbild „innerhalb der Grenzen einer subjektivistischen Potentialitätsanthropologie“ verbleibt, folgendermaßen:

„Bei [...] aller Destruktion menschlicher Selbstherrlichkeit, die nach den Menschheitskatastrophen in unserem Jahrhundert geboten schien, wird hier die neuzeitliche Selbstausslegung des Menschen als Subjekt lediglich revidiert und nicht suspendiert: Der Glaube an die dem Menschen immer schon mitgegebenen Möglichkeiten (Kräfte) der *Selbstverwirklichung* ist zwar geschwunden; geblieben aber ist die Forderung an jeden Menschen, diese Möglichkeiten des subjektiven Selbstseins für sich im Prozess der Bildung zu *erwerben*. [...] Fundament auch des individuellen Menschseins ist nunmehr die generelle Realisation des Menschenmöglichen in den Gestalten der Kultur. [...] Indem das Individuum den objektivierten Bestand des Menschenmöglichen erschließt, erschließt es zugleich das Menschenmögliche für sich als Möglichkeit subjektiven Selbstseins“ (Schaller 1966, S. 45; Herv. i. Orig.).

Zu dem auf fundamentale Weise Kritisierten eröffnet Schaller eine Alternative: Da den „Formen des Menschlichen, in die es das Individuum hineinzustellen gilt, Staat, Kirche, Wissenschaft, Kunst und Gesellschaft“ (ebd., S. 46), in Anbetracht der Katastrophen des 20. Jahrhunderts zu misstrauen ist, gilt es, „die Grenzen der Subjektivität

¹ Erkenntnistheoretische Kritik an Klafkis Konzept kategorialer Bildung hat zudem auf dessen unterkomplexe Relationierung von Subjekt und Objekt (im Sinne einer *adaequatio rei et intellectus*) hinzuweisen: Die beiden Richtungen von „Erschlossensein“ sind durch das konstruktivistische Konzept von ‚Viabilität‘ im Sinne eines „interaktionistischen Konstruktivismus“ (vgl. Reich 2002, S. 101 und S. 107) zu ersetzen, der mit der Wirklichkeitstheorie der Reflexionslogik kompatibel ist.

zu überschreiten und außerhalb des Menschenmöglichen die Wirklichkeit des Menschen zu finden. Das ist keine Transzendenz! Wir bleiben auch weiterhin streng im Menschlichen. Was hier zu ‚transzendieren‘ ist, ist allein die Subjektivität des menschlichen Subjekts“ (ebd., S. 47.). Für Schaller vollzieht sich solches Überschreiten in „Reflexion und Engagement“:

„All das, was der Mensch [...] in der Anstrengung der *Reflexion* in sich aktualisiert oder für sich gewonnen hat an Möglichkeiten und Mächtigkeiten, wird menschliche Möglichkeit erst dort, wo es umgeschlagen wird in eine Wirklichkeit, die allen erworbenen Möglichkeiten voraus ist und sie überholt. Erst im *Engagement*, worunter nicht etwa Einsatzbereitschaft, sondern Einsatz zu verstehen ist, [...] wird das, was ich für mich gewonnen habe, menschlich qualifiziert. Dieses Engagement [...] kann in fundamentalerem Sinne Reflexion genannt werden als jene primäre Reflexion, in der der Mensch sich auf sich zurücknimmt und sich gewinnt, und darf mit dieser nicht verwechselt werden“ (ebd., S. 51; Herv. i. Orig.).

Schaller bezeichnet dieses Engagement, „die Rückbiegung (Reflexion), diese Umwendung des Menschen ins Menschliche“ als „periagogé“ und nennt den „Umschlag der Möglichkeiten in die Wirklichkeit“ „metabolé“ (ebd., S. 52). Beide Begriffe entstammen Platons „Höhlengleichnis“.² Später wird Schaller das 1966 mit dem Begriff

² Platon: *Politeia*, 514a-518d, wiedergegeben in Ballauff 1952, S. 7-10 (auch in deutscher Übersetzung ebd., S. 11-16), hier folgende Stellen: 516c (metabolé, Wandel bzw. Umgestaltung; in Schleiermachers Übersetzung: „Veränderung“) und 518cd (periagogé, Umwendung; bei Schleiermacher: „Umlenkung“; vgl. Platon 1994, S. 422 und S. 424). – Theodor Ballauff kommentiert: Das Bildungsgeschehen (*Paideia*) „bedeutet Periagogé des ganzen Menschen, nämlich in seiner Menschlichkeit. Sie ereignet sich als eine Umwendung.“ Die Unverborgenheit (*Aletheia* als „das Unberechenbare“; Ballauff 1952, S. 35, kursive Hervorhebung im Original) ereignet sich, geleitet durch das „Agathon“ (das Gute bzw. Heilsame; ebd., S. 46), in der „Rückschau in den Ursprung“, die ihrerseits „identisch mit der Vorschau des Kommenden“ ist (ebd., S. 33, kursive Hervorhebung im Original). – Schallers Akzentuierung der Umwendung zur „Achtsamkeit“ kann als Denkweg von Platons Höhlengleichnis ‚zurück‘ zu einer bestimmten Lesart von Parmenides’ „Lehrgedicht“ (Fragment 1, ebd., S. 53f., weitere Fragmente mit Kommentaren ebd., S. 54-74) gedeutet werden – im Sinne einer an Heidegger erinnernden Wendung zu einem Vorsokratiker: „Platon überantwortet das Denken der Subjektivität. Parmenides bewahrt es davor. Denn bei Parmenides wird das ‚Subjekt‘ ausgeschaltet, ja es

des Engagements Gemeinte auf die Maßgaben „Achtsamkeit auf andere und Anderes“ sowie „Parteinahme für Gemeinsamkeit“ (Schaller 1996) beziehen – Maßgaben, die sich aus ihrem Implikationszusammenhang mit jener Vernunft ergeben, welche sich als „reflexiver *und* präreflexiver Vollzug von Inter-Subjektivität“ (Schaller 1987, S. 44, kursive Hervorhebung im Original) realisiert.

Die schulisch-erzieherische Arbeit an der Verwirklichung kategorialer musikalischer Bildung bestellt nach Schaller nur das Vorfeld von Erziehung (in emphatischem Verstande):

„Alle stetig-planmäßige Arbeit der Schule, vornehmlich der Unterricht, muss zufrieden sein, wenn sie diesem zum Menschsein bestimmten Wesen zu sich selbst verholfen hat. Sie darf sich mit diesem ‚halben Erfolg‘ begnügen, wenn sie alles so eingerichtet hat, dass sie Erziehung nicht verhindert, wenn sie in all ihrer Planmäßigkeit einen Raum offen gehalten hat, in den Erziehung einbrechen, in dem sich der ‚Umschlag‘ [...] der Potenzen des Subjekts in die ursprüngliche Wirklichkeit des Menschen ereignen kann: in die Wirklichkeit des Anspruchs, welche die Möglichkeiten des Subjekts erst zu menschlichen Möglichkeiten macht“ (Schaller 1966, S. 58).

2. Methodische Vergewisserung: Zum Verfahren reflexionslogischer Rekonstruktion

Im methodologischen Zentrum reflexionslogischer Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik (Orgass 2017b und ders. 2017c) steht ein nicht-repräsentational konzipiertes, vierdimensionales Zeichen, in dem die Momente Objektconstitution (O), Individuum (I), Interaktion (Ia) und Sinnmodifikation (Si) unterschieden werden. Diese vier Dimensionen wurden durch phänomenologische Deskription „von Sinn-Vollzügen gleich Bewusstseinsvollzügen mit ihrer ‚dialekti-

kommt gar nicht erst zu einer subjektsetzenden Subjektivität. Hier ist nur das Denken, weil nur das Sein ist, nicht aber du und ich sind, die Menschen ebensowenig wie der Mensch.“ (Ebd., S. 75, kursive Hervorhebungen im Original.) Solche „Kathetik des Subjekts“ (ebd.), die beim Ballauff-Schüler Schaller in der Betonung des „primordialen Vollzugs von Inter-Subjektivität“ (Schaller 1987, S. 177) thematisch wird, muss ‚eigentlich‘ die „Hinüberführung“ zur Aletheia betonen, nicht die Periagogé des Individuums (vgl. Ballauff 1952, S. 65). – Für eine Analyse des Begriffs „Metabolé“ vgl. Ziermann 2004, S. 366-383; zur doppelten Periagogé als Loslösung von der Aisthesis wie auch vom Hörensagen vgl. Fleischer 1970.

schen‘ Gegensatz-Einheit von *Vollzug und Gehalt*“ (Heinrichs 2004, S. 122; Herv. i. Orig.) gefunden. Sie sind hinsichtlich des Komplexitätsgrades der „*Vermittlung von Selbst und Andersheit*“ (Heinrichs 2004, S. 125; Herv. i. Orig.): Die in der Aufzählung später genannten Dimensionen setzen die jeweils zuvor erwähnten voraus. Das Zeichen dient der Rekonstruktion humaner Sinnprozesse: In Umkehrung der erwähnten phänomenologischen Deskription werden solche Prozesse durch Beantwortung der Frage nach analogen Realisationen des wechselseitig konstitutiven Zusammenhangs der genannten Momente in diesen Prozessen rekonstruiert. Das Gefundene kann wiederum hinsichtlich dieses Zusammenhangs untersucht werden u. s. f. („dialektische Subsumtion“; vgl. ebd. 2004, S. 156f.).

Ein im gegebenen Kontext relevantes Beispiel: Gemäß reflexionslogischer Rekonstruktion ist der Kompetenzbegriff unter einen Begriff musikbezogener ‚Kapazitäten‘ dialektisch zu subsumieren, die durch didaktisch intendiertes Musiklernen entwickelt werden sollen und die aus den wechselseitig konstitutiven Momenten ‚Können‘, (fachliche) Qualifikationen, Kompetenzen und kategoriales Vermögen bestehen (Orgass 2017a). In diesen Momenten realisieren sich analog die vier Dimensionen bzw. Sinnmomente des reflexionslogischen Zeichens, soweit das Musiklernen, auch in seiner intendierten Beeinflussung durch musikdidaktisches Handeln, als humaner Sinnprozess begriffen wird. Im Folgenden werden exemplarisch die Kriterien für die vier Realisationen von Analogiebildungen benannt. Objektkonstitution (O): Auf das vor jedem Lernprozess bereits vorhandene ‚Können‘ im Sinne einer Ausstattung des musiklernenden Menschen jedweden Alters muss sich das Musiklehren beziehen; das ‚Können‘ konstituiert somit das Objekt des Musiklernens. Individuum (I): Fachliche Qualifikationen sollen in jeweils relevanten Fokussierungen aufgrund entsprechender Zielsetzung bzw. Absicht des Lehrenden zum Gegenstand des Musiklernens werden. Interaktion (Ia): Der Musik Lernende soll jene Kompetenzen erwerben, die in Situationen, zu denen Interaktionen gehören, für die Lösung oder auch für das genussvolle Annehmen musikbezogener ‚Herausforderungen‘ (‚Probleme‘) erforderlich sind. Sinnmodifikation (Si): Das kategoriale musikbezogene Vermögen soll der Lernende ausbilden, weil erst dieses ihm ermöglicht, zum einen in unvorhergesehenen Situationen

und Interaktionen angemessen bzw. sinnvoll zu handeln (Kompetenzen werden dagegen in den durch Lehrende bestimmten bzw. geplanten Situationen schulisch-intentional entwickelt; vgl. ‚Learning Outcomes‘). Zum andern ermöglicht dieses kategoriale Vermögen, alle genannten musikbezogenen Kapazitäten in die Lebensführung auf individuell als sinnvoll empfundene und somit bildungsrelevante Weise zu integrieren.

3. Umrisse einer reflexionslogischen Theorie kategorialer musikalischer Bildung

Die folgenden Ausführungen klammern die besonderen Belange inklusiven Musikunterrichts zunächst aus. – Da sich kategoriale musikalische Bildung im musikbezogenen Handeln und in entsprechenden Interaktionen realisiert, ist diese Bildung begrifflich genauer durch die reflexionslogische Rekonstruktion von Kategorien des pädagogischen Umgangs mit Musik zu bestimmen. Einen Überblick zu dieser Rekonstruktion bietet folgendes Diagramm (Nr. 1):

<p>Kategorien Zeichen- dimensionen</p>	<p>... der Analogiebildung zwischen musikalischer Bedeutung und (auch) nicht-musikal. Bedeutsamkeit (Orgass 2011a)</p>	<p>... der musikgeschichtlichen Erfahrung (Orgass 2016a)</p>	<p>... für den interaktiven Vergleich von Musik (in Anlehnung an Ehrenforth 1994)</p>	<p>... der Sinngeltung von Musik</p>
<p>Objektkonstitution</p>	<p>Attributionsanalogie</p>	<p>Verfügbarkeit/ Mimesis</p>	<p>faktor- bzw. textbezogen; Präsenz der Musik</p>	<p>Arten von Musik: Musik für differenzierte Wahrnehmung; populäre Musik; interaktiv hervorgebrachte Musik; Musik über Musik (Orgass 2017b)</p>
<p>Individuum</p>	<p>Proportionalitätsanalogie</p>	<p>Fremdheit/ Interpretation</p>	<p>imaginativ-axiologisch; eigene Lern- u. Erfahrungsgeschichte als musikbezogene Vorurteilsstruktur</p>	<p>Bildung individuell: Integral von Können, Qualifikationen, Kompetenzen und kategorialem Vermögen (Orgass 2017a)</p>
<p>Interaktion</p>	<p>Analogie der Ungleichheit</p>	<p>Kritik musikbezogener Narrative</p>	<p>lebensweltlich-topisch (vgl. Orgass 2016b); ästhetischer Streit</p>	<p>Normen musikbezogener Interaktion und Konventionen musikalischen Bedeutens</p>
<p>Sinnmodifikation</p>	<p>Verzicht auf oder Vervielfältigung von Analogiebildungen</p>	<p>Infragestellung der Erzählbarkeit von Musikgeschichten/ Dekonstruktion</p>	<p>sinn(geltungs)bezogen -(musik-)ästhetisch; In-Geltung-Setzen von Normen musikbezogener Interaktion und von Konventionen musikalischen Bedeutens</p>	<p>Sinnperspektiven musikpädagogischen Handelns: kategoriales Vermögen entwickeln, „Erziehung“(Schaller) ermöglichen, Emergenz musikalischen Sinns, Bildung als Antizipation von Demokratie und Rationalität in musikalischen Praxen</p>

Diagramm Nr. 1: reflexionslogische Rekonstruktion der Kategorien des pädagogischen Umgangs mit Musik

Die Kategorien der Analogiebildung zwischen musikalischer Bedeutung und (auch) nicht-musikalischer Bedeutsamkeit (vgl. Orgass 2011a und ders. 2011b) beziehen sich auf den pädagogischen Umgang bzw. die Auseinandersetzung mit einem Musikstück, wohingegen die Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung den Vergleich von mindestens zwei Musikstücken, musikalischen Genres bzw. Gattungen oder Stilen aus unterschiedlichen Zeiten strukturieren, also die zeitliche Qualität der Veränderung musikalischer Bedeutungen in den Blick bringen bzw. erzählbar machen (vgl. Orgass 2016a). Beide ‚Kategoriensätze‘ gehen – in welcher rudimentären oder partiellen Form auch immer – in Vergleiche von Musikstücken in Interaktionen ein. Hierzu hat Karl Heinrich Ehrenforth Überlegungen in Form von Bausteinen zu einer „Didaktik des Vergleichs“ angestellt (Ehrenforth 1994, S. 6). Diese konkretisiert sich in einer Differenzierung jener „repräsentative(n) Fokussierung“, mit der das „Je-Repräsentative im individuellen Werk“ herausgearbeitet werden soll (ebd.), das aber auch den Vergleich mehrerer Musikstücke zu strukturieren vermag. U. a. gehört eine „imaginative Fokussierung“ dazu, die nach der Beziehung des hörenden Individuums zu formtypenbezogen ausgewählten Musikstücken fragt (Sanctus-Sätze bei Ehrenforth, ebd., S. 7). Diese Bausteine lassen sich unter der Bedingung als Teil einer reflexionslogischen Stufung rekonstruieren, dass a) die von Ehrenforth genannte, auf sein Beispiel bezogene „textliche Fokussierung“ als zu einer ‚faktorbezogenen‘ Fokussierung gehörig aufgefasst und b) eine Realisation der Dimension der Sinnmodifikation ergänzt wird. Die Fokussierung musikbezogener Vergleiche realisiert sich im Sinne dieser Maßnahmen faktorbezogen (Objekt-konstitution), imaginativ (Individuum), lebensweltlich-topisch (Interaktion) und sinn(geltungs)bezogen-(musik)ästhetisch (Sinnmodifikation). Letzterer Aspekt bezieht sich auf den ästhetischen Sinn einer Musik; ein Beispiel: intertextuelle ästhetische Sinnkritik in Schnebels *Beethoven-Symphonie* im Vergleich mit Eislers *Bilder aus der „Kriegsfibel“* und mit Kagels *Sankt-Bach-Passion*. – Auf die Kriterien der Sinngeltung von Musik wird in musikbezogenen Interaktionen mit Notwendigkeit rekurriert. (Die Kategorien der Analogiebildung und die Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung werden in den in Diagramm Nr. 1 erwähnten Publikationen erläutert.) Einerseits soll Musikunterricht also der Aufgabe gerecht werden, die Kategorien des pädagogischen Umgangs mit Musik zur Geltung zu

bringen – in Ehrenforths Begrifflichkeit: in jeweils „repräsentative(r) Fokussierung“. Andererseits behält *Kommunikative Musikdidaktik* aber den Vorschlag bei, Schüler sollten an der Bestimmung der Gegenstände und Themen ihres Lernens beteiligt werden. Solche Partizipation soll sich im Musikunterricht u. a. in „gemeinsamer Themenfindung“ realisieren (vgl. Orgass 2007, S. 540-548). In deren Rahmen soll der Lehrer die oben vorgestellten musikbezogenen Kategorien in der Phase „reaktiver Prozessplanung“ zur Geltung bringen, also durch „komplementäre Kontextualisierung“, die sich auf die Vorgabe von Präferenzen beziehen, welche die Lernenden als ‚didaktische Laien‘ in die Themenfindung eingebracht haben.

4. Zu den Realisationen der Objektkonstitutionsdimension der Kategorien des pädagogischen Umgangs mit Musik und zu jeweiligen Konsequenzen für inklusive Phasen des Musikunterrichts

Die Frage nach den Konsequenzen der Überlegungen des dritten Kapitels für inklusive Phasen des Musikunterrichts sei nun anhand genauerer Betrachtungen zu möglichen Realisationen der Objektkonstitutionsdimension der Kategorien des pädagogischen Umgangs mit Musik beantwortet. Wie in den beiden bisherigen Publikationen des Autors vorliegender Arbeit zur Inklusionsthematik (Orgass 2018a und ders. 2018b) beschränken sich die folgenden Ausführungen auf einen gemeinsamen Musikunterricht mit Lernenden mit Förderbedarf geistige Entwicklung (im Folgenden: „FgE“): Im Vergleich zum gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit anderen Förderbedarfen stellt die Integration von Schülern mit FgE für den Unterricht an weiterführenden Schulen die größte Herausforderung dar, insbesondere weil hier weiterhin das Ziel der Herstellung der allgemeinen Studierfähigkeit besteht. – Auf die Möglichkeit nichtsprachlicher Begriffsbildung und auf die Relevanz dieser Möglichkeit für kategoriale musikalische Bildung kann in vorliegender Arbeit nicht eingegangen werden.

Die Überlegungen zu inklusiven Phasen des Musikunterrichts beschränken sich aus folgendem Grund auf die Dimension der Objektkonstitution der Kategorien des pädagogischen Umgangs mit Musik: Zwar ist davon auszugehen, dass Schüler mit FgE den wechselseitig

konstitutiven Zusammenhang der jeweils vier Konstituenten der Kategoriensätze *auf andere Weise* als Schüler ohne FgE inhaltlich füllen. Weil aber zu vermuten ist, dass auch in solchen inhaltlichen Füllungen die reflexionslogische Stufung im Prinzip beibehalten wird bzw. in der Rekonstruktion beobachtbar ist, bietet die Fokussierung auf den jeweils geringsten Grad der „*Vermittlung von Selbst und Andersheit*“ (Heinrichs 2004, S. 125; Herv. i. Orig.) eine sinnvolle Basis für die versuchsweise Thematisierung der jeweils höheren Grade. Möglichkeiten der inhaltlichen Konkretisierung dieser höheren Grade durch Schüler mit FgE sind wohl als Forschungsdesiderata zu bezeichnen, da entsprechende Forschungsfragen bislang noch nicht gestellt wurden. – Im Rahmen systematischer Reflexion erscheint es sinnvoll, mögliche Realisationen der Kategorien ‚Attributionsanalogie‘, ‚Verfügbarkeit/Mimesis‘, ‚faktor- bzw. textbezogener Präsenz der Musik‘ und ‚Arten von Musik: Musik für differenzierte Wahrnehmung, populäre Musik, interaktiv hervorgebrachte Musik und Musik über Musik‘ für Schüler ohne FgE einerseits und für Schüler mit FgE andererseits zu benennen: Im Sinne der übergreifenden Idee der „Umkehrung“ des „sozialen Tests“ des musikbezogenen Gelernten (vgl. Orgass 2018a, S. 108) lässt sich durch diese Unterscheidung genauer angeben, wie zu vermutende musikbezogene Äußerungen der Lernenden mit FgE aussehen und worin die ‚kreativen‘ Reaktionsmöglichkeiten der Lernenden ohne FgE bestehen könn(t)en.

Objektkonstitution von Kategorien	Lernende mit FgE	Lernende ohne FgE
Attributionsanalogie	erste musikalische oder musikbezogene Äußerungen zu einer Musik (emotional-nichtsprachliche oder sprachliche Reaktion)	Aufgreifen dieser Äußerungen (s. links) durch Vergleich mit eigenen musikbezogenen Attributonen von Bedeutung; Weitführung durch Fragen zur Proportionalitätsanalogie
Verfügbarkeit/Mimesis	erste musikalische oder musikbezogene Äußerungen zum Vergleich zwischen zwei Musikstücken aus unterschiedlichen Zeiten	Aufgreifen dieser Äußerungen (s. links) durch Vergleich mit eigenen Beobachtungen zum Unterschied und zur Qualität zeitlicher Veränderung; Weiterführung durch Fragen zur Realisation der Kategorie ‚Fremdheit/Interpretation‘
faktur- bzw. textbezogene Präsenz der Musik	Musik klanglich realisieren/ausprobieren als Ausgangspunkt (bessere Beobachtbarkeit musikbezogener Emotionen als beim Musikhören)	zunächst Beschränkung auf musikalische Fertigkeiten, die auch den Schülern mit FgE zu Gebote stehen, erst dann Kontextualisierung mit weiteren musikalischen Fertigkeiten
Arten von Musik: Musik für differenzierte Wahrnehmung, populäre Musik, interaktiv hervorgebrachte Musik, Musik über Musik	sukzessiver Umgang mit den vier Arten von Musik als Basis der Differenzierung von ‚Attributionsanalogie‘ und ‚Verfügbarkeit/Mimesis‘ (s. o.)	Musiklernen im sukzessiven Umgang mit den vier Arten von Musik unter Berücksichtigung (in nicht-inkluisiven Phasen des Musikunterrichts auch durch Thematisierung) der weiteren Kategorien der Sinngeltung von Musik (vgl. Diagramm Nr. 1)

Diagramm Nr. 2: mögliche Realisationen der Objektkonstitutionsdimension der Kategorien des pädagogischen Umgangs mit Musik³

³ Bei den folgenden Angaben handelt es sich nicht um das Ergebnis reflexionslogischer Rekonstruktion: Die angegebenen (möglichen) Realisationen der Kategorien stehen außerhalb des holistischen begrifflichen Systems, das durch solche Rekonstruktion ermittelt wird. Z. B. ist die sukzessive Thematisierung der vier Arten von Musik (Objektkonstitutionsdimension der Kategorien der „Sinngeltung von Musik“)

Ähnlich ließen sich Realisationen der Elemente benennen, die reflexionslogisch zu den – die Objektkonstitutionsdimension der vier Kategoriensätze realisierenden – Kategorien der Analogiebildung zwischen musikalischer Bedeutung und (auch) nicht-musikalischer Bedeutsamkeit zu unterscheiden sind (Diagramm Nr. 1, zweite Spalte). Allerdings ist hier eher damit zu rechnen, dass die im ersten Kapitel erwähnte „Umkehrung des sozialen Tests des musikbezogenen Gelernten“, also die Notwendigkeit des kreativen Aufgreifens musikbezogener Äußerungen der Schüler mit FgE durch Schüler ohne FgE, bereits im Kontext der Thematisierung der Proportionalitätsanalogie (Bsp.: *Maria* aus Leonard Bernsteins *West Side Story*: Maria/Seis-Rhythmus vs. Tony/opernhafte Kantilene) notwendig wird, erst recht im Zuge der Auseinandersetzung mit den Kategorien „Analogie der Ungleichheit“ (Bsp: Jimi Hendrix’ *The Star-Spangled Banner*) und „Verzicht auf oder Vervielfältigung von Analogiebildungen“ (Bsp.: John Cages MusiCircus⁴). Anders formuliert: Je notwendiger sich jenes kreative Aufgreifen für den Fortgang der unterrichtlichen Interaktion erweist, desto virulenter wird die mit den Unterrichtsgegenständen zusammenhängende Überforderung der Lernenden mit FgE.

Mit Blick auf die Frage nach dem Sinn kategorialer musikalischer Bildung als Ziel eines inklusiv intendierten Musikunterrichts fällt das Fazit also etwas anders aus als bei Klaus Schaller: Zum einen betont *Kommunikative Musikdidaktik* die zentrale Bedeutung der Ermöglichung kategorialer Bildung für die Erarbeitung eines „gemeinsamen Gegenstandes“. Sie plädiert für die Strukturierung des Wartens auf die nach Schaller nicht pädagogisch-intentional herbeizuführende „Periagogé“ durch die Ermöglichung kategorialer musikalischer Bildung. Sie schlägt die unterrichtliche Strukturierung eines interaktiven musikbezogenen Lernens vor, auf das sich die pädagogisch verantwortete Beurteilung von Leistungen (vgl. Orgass 2008) beziehen kann. Zum andern übernimmt die Konzeption aber Schallers Ansatz, vom schulischen Unterricht – und entsprechend: von einem

nicht konstitutiv für die Unterscheidung dieser Musikarten, sondern das Ergebnis einer nicht zu dieser Rekonstruktion gehörigen pädagogisch-didaktischen Entscheidung.

⁴ vgl. URL https://www.youtube.com/watch?v=kyL_32Q7QNI.

inklusiv intendierten Musikunterricht – zu verlangen, dass er einen Raum für Erziehung (im Sinne von Periagogé) freihält. Entsprechend richtet sich Musikdidaktik „vorrangig auf das Handlungsfeld pädagogisch verfasster *primordialer* Sozialität mit ihren regelfähigen und spontanen Interaktionen“ (Schaller 1987, S. 94; Herv. i. Orig.). Diese Strukturierung hält im Sinne von „inter-aktivem“ musikbezogenem Lernen die Möglichkeit der durch alle am Unterricht Beteiligten jeweils individuell zu vollziehenden „Periagogé“ offen und ‚zielt‘ insofern auf einen Beitrag zur LEISTUNG – im Wissen um die pädagogische bzw. didaktische (oder gar ‚technologische‘) Unverfügbarkeit der entsprechenden „inter-aktiven“ Vollzüge sowie der individuell zu vollziehenden Periagogé. Mit einem auf diese Weise konzipierten Unterricht ist die Idee der antizipierenden Realisation (vgl. Schaller 1987, S. 139, S. 143, S. 149 und S. 199) wünschenswerter Eigenschaften einer inklusiven Gesellschaft verbunden.

Literatur

Ballauff, Theodor (1952): Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons „Höhlengleichnis“ und Parmenides’ „Lehrgedicht“ (=Monographien zur Philosophischen Forschung VII, hg. von Georgi Schischkoff), Meisenheim/ Glan: Weltkulturverlag Anton Hain.

Ehrenforth, Karl Heinrich (1994): Das Großwerk im Musikunterricht. Auf der Suche nach dem Repräsentativen, in: Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung, 26. (84.) Jg., 1994, Heft 3, S. 5-7.

Feuser, Georg (2013): Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen, in: ders., Joachim Kutscher (Hg.): Entwicklung und Lernen (=Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik 7, hg. von Iris Beck, Wolfgang Jantzen und Peter Wachtel), Stuttgart: Kohlhammer, S. 282-293.

Fleischer, Margot (1970): Die zweifache Periagoge in Platons Höhlengleichnis, in: Zeitschrift für philosophische Forschung 24, Heft 4 (Oktober – Dezember 1970), S. 489-498.

Heinrichs, Johannes (2004): Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück, Berlin: MAAS Verlag.

Klafki, Wolfgang (⁴1964; ¹1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 3./4. durchges. und ergänzte Aufl., Weinheim/ Bergstraße: Beltz.

Orgass, Stefan (1996): Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen (=Forum Musikpädagogik 22, hg. von Rudolf-Dieter Kraemer), Augsburg: Wißner.

Orgass, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive (=FolkwangStudien 6, hg. von dems. und Horst Weber), Hildesheim u. a.: OLMS.

Orgass, Stefan (2008): ‚Entwicklung von Problemlösungskompetenzen‘ als schlechte Trivialisierung der Aufgabe des Musikunterrichts. Überlegungen zu einem musikpädagogischen Leistungsbegriff, in: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008 (=Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, hg. von Wolfgang Mastnak, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Stephan Schmitt, Band 2), München: Allitera, S. 153-225.

Orgass, Stefan (2011a): Musikbezogenes Unterscheiden. Überlegungen zu einer interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit, in: Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie (ZGMTH), hg. von Folker Froebe, Michael Polth, Stefan Rohringer und Jan Philipp Sprick, 8. Jahrgang 2011, Ausgabe 1: Musiktheorie in der Musikpädagogik, Hildesheim 2013, S. 91-120 (auch greifbar unter: <http://storage.gmth.de/zgmth/pdf/621>).

Orgass, Stefan (2011b): Hölzernes Eisen oder zu bohrendes Brett? Überlegungen zu einem bildungsrelevanten Kerncurriculum des Fachs Musik – auf der Grundlage von Studien zu einer Historik der Musik, in: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.) unter Mitarbeit von Klaus Mohr: Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011 (=Musikpädagogische Schriften der

Hochschule für Musik und Theater München, hg. von Wolfgang Mastnak, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Stephan Schmitt, Band 3), München: Allitera, S. 119-206.

Orgass, Stefan (2016a): Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung als Vorgabe curricularer Obligatorik für Musikunterricht, in: Lars Oberhaus; Melanie Unseld (Hg.): Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik, Münster und New York 2016: Waxmann, S. 105-132.

Orgass, Stefan (2016b): Toposdidaktische Grundlagen des Fachs Literatur- und Interpretationskunde in den Lehramtsstudiengängen der Folkwang Universität der Künste (Essen), in: ders. (Hg.): Wie viel und was muss festgelegt werden? Eckpunkte der Professionalisierung in der MusiklehrerInnenbildung (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S7, hg. von Christoph Richter), Hamburg: Hildgard-Junker-Verlag, S. 94-109.

Orgass, Stefan (2017a): Didaktisch intendiertes Musiklernen als Erwerb von Können, Qualifikationen, Kompetenzen und kategorialem Vermögen, in: Noraldine Bailer; Gabriele Enser (Hg.): Insel-Bilder. Musikdidaktische Konzeptionen im Diskurs, Innsbruck u. a.: Helbling, S. 29-46.

Orgass, Stefan (2017b): Aneignung populärer Musik aus Sicht einer reflexionslogisch konzipierten Handlungstheorie, in: Dietmar Elflein; Bernhard Weber (Hg.): Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen, Bielefeld: transcript, S. 265-304.

Orgass, Stefan (2018a): Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion: Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung inklusiven Musikunterrichts, in: Bernd Clausen; Susanne Dreßler (Hg.): Soziale Aspekte des Musiklernens (=Musikpädagogische Forschung 39, hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung – AMPF), Münster und New York: Waxmann, S. 91-113.

Orgass, Stefan (2018b): Kategoriale Bildung im inklusiven Musikunterricht. Zur Differenzierung musikbezogenen kategorialen Vermögens, in: *Diskussion Musikpädagogik* 79, 2018, S. 48-57.

Platon (1994; ¹1957-1959): *Sämtliche Werke, Band 2: Lysis, Symposion, Phaidon, Kleitophon, Politeia, Phaidros*. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Auf der Grundlage der Bearbeitung von Walter F. Otto, Ernesto Grassi und Gert Plamböck neu hg. von Ursula Wolf, Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.

Reich, Kersten (2002): Grundfehler des Konstruktivismus – eine Einführung in das konstruktivistische Denken unter Aufnahme von 10 häufig gehörten kritischen Einwänden, in: Josef Fragner, Ulrike Greiner und Markus Vorauer (Hg.): *Menschenbilder. Zur Auslöschung der anthropologischen Differenz*. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich 15, Linz: Trauner Verlag, S. 91-112 (auch greifbar unter www.konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_39.pdf).

Schaller, Klaus (1966): Vom ‚Gegenstand‘ der Erziehung, in: ders.: *Studien zur systematischen Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 38-63.

Schaller, Klaus (1979): *Leistung und Selbstverwirklichung. Kritik an der Kritik schulischer Leistungsforderung (=neue pädagogische bemühungen 81*, hg. von Werner Loch und Jakob Muth), Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

Schaller, Klaus (1987): *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*, Sankt Augustin: Hans Richarz.

Schaller, Klaus (1996): Achtsamkeit auf andere und anderes, in: *Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung* 28 (87), Heft 3 – Mai/Juni 1996, S. 2.

Ziermann, Christoph (2004): *Platons negative Dialektik. Eine Untersuchung der Dialoge „Sophistes“ und „Parmenides“ (=EPISTEMATA. Würzburger Wissenschaftliche Schriften. Reihe Philosophie 357 – 2004)*, Würzburg: Königshausen & Neumann (zugl.: Berlin, Freie Universität, Diss. 2001).