

Orgass, Stefan

## Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion: Zur Relevanz der 'Dezentrierung des Individuums' für die Fundierung inklusiven Musikunterrichts

Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 91-113. - (Musikpädagogische Forschung; 39)



Quellenangabe/ Reference:

Orgass, Stefan: Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion: Zur Relevanz der 'Dezentrierung des Individuums' für die Fundierung inklusiven Musikunterrichts - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]; Dreßler, Susanne [Hrsg.]: *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Münster; New York : Waxmann 2018, S. 91-113 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207277 - DOI: 10.25656/01:20727

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207277>

<https://doi.org/10.25656/01:20727>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung  
Research in Music Education

Band | vol. 39

*Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)*

# SOZIALE ASPEKTE DES MUSIKLERNENS

# SOCIAL ASPECTS OF MUSIC LEARNING

WAXMANN

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 39

Proceedings of the 39th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen, Susanne Dreßler (Hrsg.)

Soziale Aspekte des Musiklernens

Social Aspects of Music Learning



Waxmann 2018

Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 39**  
**Research in Music Education, vol. 39**

Print-ISBN 978-3-8309-3872-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-8872-4

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

## Inhalt

*Bernd Clausen & Susanne Dreßler*

Vorbemerkung ..... 9

*Ruth Wright*

Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21<sup>st</sup> Century Music Education .....13

*Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen, Siw Graabræk Nielsen & Odd S. Skårberg*

Was kann als legitime Forschung gelten?

Sozialisationsmuster und ihre Bedeutung für die norwegische

höhere Musikbildung..... 27

*What Can Be Considered Legitimate Research? Patterns of Socialization*

*and Their Significance for Norwegian Higher Music Education*

*Marc Godau*

Wie kommen die *Dinge* in den Musikunterricht?

Zur Materialität musikpädagogischer Praxis am Beispiel divergierender

Orientierungen im Kontext unterrichtsbezogenen Handelns angehender

Lehrkräfte ..... 43

*How Do "Things" Get into the Music Classroom? Research on the*

*Materiality of Music Pedagogical Practice Exemplified in Divergent*

*Orientations within Teaching-Related Practices of Trainee Teachers*

*Djürko Züchner, Sven Düerkop & Kai Stefan Lothwesen*

Förderung musikalisch-kreativen Denkens durch Improvisation?

Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht..... 57

*Fostering Creative Thinking in Music through Improvisation?*

*A Replication Study on Interventions in Classroom Music*

*Melanie Herzog*

Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu

Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren .... 77

*Does Making Music Together Promote Inclusion? Considerations Concerning*

*the Construction of Meaning in Inclusive Music Education*

*Stefan Orgass*

Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion:  
Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung  
inklusive Musikunterrichts ..... 91

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a Logic of  
Reflection: The 'Decentralization of the Individual' as a Basis of Inclusive  
Music Education*

*Kerstin Heberle*

Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf  
Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht ..... 115

*Bystanders at the Centre of the Action. Videographic Perspectives on  
Recognition Processes in Inclusive Music Classes*

*Marc Godau*

Kollaboration und Kooperation beim Klassenmusizieren mit  
Populärer Musik  
Musikmachen in der Schule im Spannungsfeld von Lernen  
mit der Gruppe und für die Gruppe ..... 131

*Collaboration and Cooperation in Making Popular Music in School.  
The Balance Between Learning with the Group and for the Group  
in the Music Classroom*

*Gabriele Schellberg*

Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Rahmen der  
„Basisqualifikation Musik“ ..... 145

*Primary Student Teachers' Self-Efficacy Expectations in a  
Music Methods Course*

*Viola Hofbauer & Christian Harnischmacher*

Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und  
Gymnasien im Vergleich  
Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis,  
Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die  
Kompetenzorientierung ..... 169

*A Comparison of Music Teachers' Competence Orientation in Elementary and  
Grammar Schools. A Follow-Up Study on the Influence of Motivation, Instrumental  
Praxis, Self-Reflection, Teaching Experience and Curriculum Orientation on  
Competence Orientation*

*Marc Godau & Daniel Fiedler*

Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften  
Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens  
zur Erfassung des *Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge*  
(MTPACK) ..... 185

*Music Teachers' Professional Knowledge: Validation of a Questionnaire to Measure  
Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK)*

*Lars Oberhaus & Alexis Kivi*

Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer  
Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung ..... 207

*Musicians and Educators in Kindergarten: Their Cooperation and Conflict  
in a Continuous Professional Development Seminar*

*Daniel Fiedler & Johannes Hasselhorn*

Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und  
Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen:  
Validierung und Replikation des Musical Self-Concept  
Inquiry\_youth (MUSCI\_youth) ..... 221

*Measuring the Musical Self-Concept of Students in Secondary  
Education: Validation and Replication of the Musical Self-Concept  
Inquiry\_youth (MUSCI\_youth)*

*Alexis Kivi*

Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für  
Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht ..... 241

*Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools:  
Opening the Schools for Out of School Musical Experiences*

*Peter W. Schatt & Malte Sachsse*

„Das ist neu ... das ist geil“? – Soziale Aspekte musikpädagogischer  
Hinsichten auf Neue Musik ..... 259

*„Das ist neu ... das ist geil?“ – Social Aspects in Concepts of Music Education  
Regarding “Neue Musik”*

*Olivier Blanchard*

Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff revisited –  
aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive ..... 277

*Revisiting the Semantic Concept of Culture from the Perspective  
of Cultural Studies*



*Annkatrin Babbe & Freia Hoffmann*

Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien  
im 19. Jahrhundert. .... 291

*The History of Conservatories in German-Speaking Countries  
During the 19th Century*

*Wolfgang Martin Stroh*

Erfahrungsraum Musikpädagogik – Einsichten  
eines Musikwissenschaftlers ..... 305

*Music Education as an Area of Experience – Insights from  
a Musicologist*

Stefan Orgass

## **Kommunikative Musikdidaktik in reflexionslogischer Rekonstruktion: Zur Relevanz der ‚Dezentrierung des Individuums‘ für die Fundierung inklusiven Musikunterrichts**

*Reconstructing Communicative Didactics of Music According to a  
Logic of Reflection: The ‘Decentralization of the Individual’ as a Basis  
of Inclusive Music Education*

*This paper tries to contribute to the philosophical basis of inclusive music education from the perspective of the Communicative Didactics of Music (Kommunikative Musikdidaktik; KMD). It focuses on the opportunities and problems which occur in high-school music lessons attended by students with cognitive disabilities in the reflective and verbal dimensions of dealing with music. The problems have to do with the goal of higher education entrance qualification – a goal which has to be maintained. (Other forms of inclusion still await investigation.) The pedagogical basis of the KMD provided by Klaus Schaller’s Pedagogy of Communication (Pädagogik der Kommunikation; PdK) is interpreted in the light of inclusive aspects; the necessity to complement the PdK by thematizing forms of substitution is considered. A differentiation between integrative and inclusive phases of music lessons is suggested. Within the latter, a non-egological concept of school performance (quite the opposite of performance according to possessive individualism) can be brought to bear. It complies with the primordial sociality focused on by the PdK and the KMD. The decentralization of the individual underlying this concept can be an important facet of desirable societal circumstances – an anticipation that should be realized in music lessons.*

Im Folgenden soll ein Beitrag zur *musikpädagogischen* Fundierung eines inklusiven Musikunterrichts geleistet werden – ein Desiderat, auf das Franz Kasper Krönig (2017) hinwies. Da die *Kommunikative Musikdidaktik* (im Folgenden: KMD; vgl. Orgass, 1996, 2007) als Konzeption die musikpädagogische Praxis des Musikunterrichts am allgemeinbildenden Schulwesen dimensionieren soll(te),

zielt ihre reflexionslogische Rekonstruktion<sup>1</sup> auf die Beantwortung der Frage, inwiefern sie dies auch noch unter dem Anspruch von Inklusion zu leisten vermag. Dabei muss die pädagogische Grundlage, die bislang durch den Rekurs auf Klaus Schallers *Pädagogik der Kommunikation* (im Folgenden: PdK; vgl. Schaller, 1987) als gewährleistet galt, um die Legitimation von ‚Stellvertretung‘ erweitert werden. Ferner wird vorgeschlagen, die zur musikästhetischen Fundierung gehörige Komplementarität der nicht propositionalen und der propositionalen Seite der Wahrnehmung von Musik unterrichtlich-interaktiv zu nutzen.

Der Beitrag zu besagter Fundierung beschränkt sich auf Chancen und Probleme, die mit kognitiv-reflexiven, insofern auch sprachlichen Dimensionen inklusiven Musikunterrichts zusammenhängen (hierzu Kapitel 2). Diese Chancen und Probleme lassen sich, so die Vermutung, durch die Fokussierung auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FgE) gut herausarbeiten. Keineswegs ist die Fokussierung dem reflexionslogischen Ansatz geschuldet (mit dessen Hilfe die Körperlichkeit und Leiblichkeit des Umgangs mit Musik überhaupt erst handlungstheoretisch in den Blick kommt; vgl. Orgass, 2017b). Vielmehr ist die genannte Beschränkung durch die Entscheidung bedingt, das Verhältnis der beizubehaltenden Aufgaben des Musikunterrichts am allgemeinbildenden Schulwesen (Stichwort: allgemeine Studierfähigkeit) zu den mit Inklusion zusammenhängenden Aufgaben in den Blick zu nehmen. Mit dem Hinweis auf die Eingrenzung des Gegenstandsbereichs ist evident, dass Überlegungen zu einem inklusiven Unterricht bspw. für Hochbegabte, für rein körperlich eingeschränkte Schülerinnen und Schüler und für Lernende mit anderen Förderbedarfen, auf deren Belange sich der Inklusionsbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention gleichermaßen bezieht, in musikpädagogisch-grundagentheoretischer und musikdidaktischer Absicht noch ausstehen.

## 1. Reflexionslogische Rekonstruktion von Musikunterricht im Sinne bisheriger KMD

Musikunterricht ist als Zusammenhang nachstehender wechselseitig konstitutiver Handlungs- und Interaktionsmomente zu bestimmen:

---

1 Zu dem auch hier verwendeten reflexionslogisch-zeichentheoretischen Ansatz vgl. Orgass, 2017c, S. 121–125. Ein nicht repräsentational konzipiertes, vierdimensionales Zeichen, in dem die Momente Objektconstitution, Individuum, Interaktion und Sinnmodifikation unterschieden und als wechselseitig konstitutiv aufgefasst werden, dient der Rekonstruktion humaner Sinnprozesse. Im Zuge dieser Rekonstruktion wird die Frage nach Analogien zum Zusammenhang der genannten Momente in Sinnprozessen beantwortet. Das jeweils Gefundene kann sodann wiederum mit Blick auf jenen Zusammenhang hin untersucht werden u. s. f.

- *Präsenz bzw. Kontinuität musikalischer bzw. musikbezogener Unterrichtsgegenstände* beziehen sich auf die Wahrnehmbarkeit der Gegenstände im Kontext intendierten Musiklernens (als wechselseitig konstitutiver Zusammenhang von Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Motivation bzw. Selbsttätigkeit; vgl. Orgass, 2017a, S. 35–36); Präsenz und Kontinuität setzen eine u. a. auf Wiederholung beruhende Kontinuität der Auseinandersetzung mit den Gegenständen voraus und sind als Voraussetzung von Verarbeitungstiefe zu verstehen.
- *Relevanz dieser Gegenstände für die beteiligten Individuen bzw. deren Interesse an den Gegenständen* meint die Möglichkeit des lernenden Individuums, die Gegenstände mit Begriffen bzw. Schemata in Verbindung zu bringen, die ihm bereits zur Verfügung stehen. Damit ist gleichzeitig eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Interesse des Individuums an diesen Unterrichtsgegenständen benannt: Zur genannten Möglichkeit der Verankerung des zu Lernenden muss noch dessen potenzielle, holistisch zu konzipierende Bedeutsamkeit für die individuelle Lebensführung, also für die (Mit-) Gestaltung musikalischer bzw. musikbezogener Praxen durch das Individuum, hinzukommen.
- *Partizipation: Teilhabe* meint mehr als bloße *Teilnahme* der Schülerinnen und Schüler an gegebenen Situationen, als deren Aufeinanderfolge Unterricht begriffen werden kann: Die anzustrebende *Teilhabe* verwirklicht sich in der (Mit-)Bestimmung dieser Situationen, nicht ausschließlich, aber an exponierter Stelle im Rahmen „gemeinsamer Themenfindung“ (Orgass, 2007, S. 540–570).
- *Verbindung zwischen schulischem und außerschulischem Leben*, die in allen musikdidaktischen Konzeptionen in (mindestens impliziten) Vorstellungen von musikalischer Bildung eine Rolle spielt, realisiert sich in der KMD in individuell bedeutsamen und mitzugestaltenden musikalischen oder musikbezogenen Praxen, in denen neuer musikalischer oder musikbezogener Sinn in Interaktionen hervorgebracht wird (Orgass, 2007, S. 118–119). Musikalische Bildung wird also als „soziale Kategorie und nicht individuelle Kategorie“ (Schaller, 1987, S. 65) begriffen.

Das nicht reibungslose Verhältnis dieser Eckpunkte bisheriger KMD zu einem auch sonderpädagogisch zu dimensionierenden inklusiven Musikunterricht lässt sich exemplarisch am jeweiligen Verständnis von ‚Partizipation‘ verdeutlichen: Indem die Lernenden in zunehmendem Maße kompetent werden sollen, ihr eigenes Musiklernen auch inhaltlich zu bestimmen, werden die entsprechenden unterrichtlichen Prozesse gleichzeitig als *Modelle* für Partizipation im politischen Bereich außerhalb der Schule konzipiert. In der Sonder- bzw. Heilpädagogik wird demgegenüber der Partizipationsbegriff zumeist in einem anderen, im Vergleich zum Anspruch politischer Partizipation unterkomplexen Sinne verwendet: „Das Partizipationsverständnis, das wir in pädagogischen Arbeiten der letzten

Jahre finden, entspricht eher dem lebensbereichsbezogenen Partizipationsbegriff [...], weniger den institutionellen Deutungen der Politik- und Gesellschaftswissenschaften.“ (Biewer, 2017, S. 150). Auch mit Blick auf die angezielten Teilhabebereiche passgenauer individueller Unterstützungsangebote ist kaum von politischer Partizipation die Rede (ebd., S. 151–152).

## 2. Beschränkung vorliegender Überlegungen auf Lernende im ‚Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ (FgE)

Die weiteren Überlegungen beziehen sich, wie eingangs erwähnt und begründet, auf einen inklusiven Musikunterricht mit Lernenden im ‚Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘. Reinhilde Stöppler bestimmt den Begriff der „geistigen Behinderung“ wie folgt:

„Geistige Behinderung ist ein Sammelbegriff für ein Phänomen mit oft lebenslangen, aber verschiedenen Äußerungsformen einer unterdurchschnittlichen Verarbeitung kognitiver Prozesse und Problemen mit der sozialen Adaption.“ (Stöppler, 2017, S. 18)

Zu den spezifischen Ausprägungen des Lernverhaltens von Lernenden im FgE zählt Heinz Bach (1979, S. 4) u. a. auf: Weitgehende „Eingeengtheit des Lernfeldes auf räumlich und zeitlich Nahes“, „durchgängig überwiegendes anschauend-vollziehendes Lernen“, „Gebundenheit des Gelernten an die ursprüngliche Lernsituation“, „Transfertrainingsbedürftigkeit“ (vgl. Fischer, 2016, S. 90). Wenngleich mit Blick auf das noch zu erläuternde Kategorisierungsverbot und die korrespondierende Defizitorientierung eher problematisch, sind Hinweise zur Artikulation ‚geistiger Behinderung‘ wie die in der *Material- und Methodensammlung zur Förderdiagnostik in Sachsen* des Sächsischen Staatsinstituts für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut) auf S. 27 abgedruckte Tabelle für sonderpädagogische Laien durchaus hilfreich.

Geistige Behinderung		
eingeschränkte Kognition	Auffälligkeiten in der Sprache	Defizite in der Motorik
Wahrnehmung Denken Gedächtnis	Erwerb der Sprache Wortschatz Sprachverständnis Sprachstörungen	Grobmotorik Feinmotorik Gleichgewicht Koordination

Zur Bestimmung der Aufgabe eines auf den FgE zugeschnittenen inklusiven Musikunterrichts führen Michael Häußler und Ralf Wittenstein (2011, S. 291) aus:

„Menschen mit geistiger Behinderung sind nicht per se behandlungs- und therapiebedürftig, sondern – wie alle anderen Menschen auch – bildungsbedürftig. Diesem Anspruch hat sich der Musikunterricht zu stellen: [...] hier [...] kann der einzelne durch den Zugewinn von Wissen und Können wachsen, sich in der [...] Auseinandersetzung mit Musik in einem sozialen Kontext als produktiv erleben und gestärkt daraus hervorgehen.“<sup>2</sup>

Unstrittig dürfte sein, dass in einem entsprechenden inklusiven Unterricht im allgemeinbildenden Schulwesen Musiklehrerinnen und -lehrer ohne sonderpädagogische Expertise mit sonderpädagogisch ausgebildetem Fachpersonal kooperieren müssen.

### 3. Grundbegriffe von Klaus Schallers *Pädagogik der Kommunikation* (als Maßgaben für die KMD) – beobachtet unter ‚inkluisiven‘ Gesichtspunkten

Franz Kasper Krönig erachtet drei Vermeidungsgebote („negative Begriffe“) als konstitutiv für Inklusion (Krönig 2013, S. 41–42): Barrierefreiheit (Accessibility im umfassenden, nicht nur auf Mobilität bezogenen Sinne), Kategorisierungsverzicht (Menschen mit Behinderungen sind mehr als das, was durch die Etikettierung der Behinderung in den Blick kommt) und Platzierungsverbot (letzteres im Sinne der Vermeidung ungerechter Leistungsvergleiche). Lassen sich diese drei Verbote als Realisationen der ersten drei Zeichendimensionen (Objektkonstitution, Individuum und Interaktion) verstehen, so kann ein viertes Verbot hinzugefügt werden, das der Dimension der Sinnmodifikation entspricht: Dieses kann im Verbot der Beschränkung des Diskurses um Teilhabe etc. auf nicht inklusiven Musikunterricht erblickt werden. In positiver Formulierung lässt sich dies als pädagogische Modellbildung für eine anzustrebende Gesellschaft fassen. All diese Vermeidungsgebote lassen sich mit Schallers PdK in Verbindung bringen.

Zunächst ist die ‚dezentrierte‘ Konzeptualisierung des Individuums, das bereits auf der Ebene der Dimensionierung des Zeichens ausschließlich in wechselseitig konstitutiven Relationen zu den Dimensionen der Objektkonstitution, der Interaktion und der Sinnmodifikation in den Blick kommt, zu kommentieren: Das Individuum bezieht sich auf ein nicht gänzlich von seinen Hinsichten abhängiges Reales, tut dies notwendig in Interaktionen, in denen Reales und Hinsichten hervorgebracht wurden, und ist dabei auf ein fungierendes Sinnmedium angewiesen, das seinerseits aus Interaktionen hervorgegangen ist. Die korrespondierende Bestimmung des „Ichs“ durch Schaller (1987, S. 221) lautet: „Das Ich ist die je konkrete, perspektivische Sinngestalt gemeinsamen sozialen Sinns,

---

2 Zur problematischen Unterscheidung zwischen geistiger Behinderung und Lernbehinderung vgl. Theunissen (2008).

ihn nie ganz erschöpfend.“ Das Zitat fokussiert die Ebene der Hervorbringung sowohl von Individuen als auch von Sozietäten in Inter-Aktionen, in deren Vollzug Inter-Subjektivität bzw. sozialer Sinn hervorgebracht wird (die Bindestriche in den beiden Begriffen sollen jeweils auf das Zwischen mindestens zweier Aktzentren verweisen):

„Im Vollzug von Inter-Subjektivität als gemeinsamer Erhandlung von sozialem Sinn geschieht zugleich zweierlei: Die Konstitution von Ich und Wir, Individuation und Soziation. Weder Ich noch Wir gehen dieser Kommunikation (als kommunikative Aktzentren vorgegeben, letztlich unwandelbar, allenfalls in ihrem Grundbestand modifizierbar) voraus. Individuum und Sozietät stehen hingegen beide auf dieser Ebene der Kommunikation (I) total zur Disposition; gerade auch im Umlernen, im Anderswerden wird ihre Identität als dieses Individuum, als diese Sozietät bestätigt.“ (Schaller, 1987, S. 222).

Die Ebene der „Kommunikation I“ fundiert also die Ebene der „Kommunikation II“, jene Ebene, auf der sich einzelne Individuen (dies die durch den Autor im Vergleich zur Rede von Subjekten bevorzugte Nomenklatur) als „in sich abgeschlossene Aktzentren [...] einander gegenüberstehen und sich etwas mitzuteilen haben“ (Schaller, 1987, S. 222), insofern bereits existierenden Sinn vermitteln. Auf der Ebene der „Kommunikation I“ wird demgegenüber sozialer Sinn ‚hervorgebracht‘ (vgl. Schaller, 1987, S. 218–219). Von dieser fundamentalen Unterscheidung ist auch die Definition von „Erziehung“ durch die PdK bestimmt: *„Erziehung ist die Hervorbringung und Vermittlung ‚humaner‘ Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Prozessen gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation unter dem Horizont von Rationalität“* (Schaller, 1987, S. 214, Hervorhebung im Original).

Hier werden zwei der vier zentralen Begriffe der PdK verwendet, deren Bestimmung durch Schaller im Folgenden – in reflexionslogisch gestufter Reihenfolge – zu referieren und hernach unter dem Gesichtspunkt von Inklusion zu kommentieren sind: Kommunikation – Rationalität – Partizipation ‚aller‘ – Demokratisierung der Lebensverhältnisse/rationale Lebensführung. Der Zusammenhang dieser Begriffe korrespondiert mit den vier Dimensionen der Handlungstheorie des Autors vorliegender Arbeit: Materialität innerweltlicher Tätigkeit, Intentionalität des einzelnen Akteurs, leibliche und sprachliche Inter-subjektivität in Interaktionen und kulturelle Lebensform als Handlungsrahmen (Orgass, 2017b).

„Kommunikation wird als leiblich fundierte Struktur von Inter-Subjektivität konzipiert, die eine unhintergehbare und reflexiv uneinholbare Weise menschlichen Zur-Welt-Seins darstellt, durch die sich ‚Ich‘ und ‚Wir‘, Individuum und Gesellschaft allererst konstituieren.“ (Schaller, 1987, S. 64)

Wird hier das in Kapitel 4 zu erläuternde Prinzip der *Integrität* auf andere Weise benannt, so wird das (im selben Kapitel noch zu problematisierende) Prinzip der *Mündigkeit* in Schallers Bestimmung des Begriffs der Rationalität thematisch:

„Rationalität‘ beschreibt die auf der gattungsspezifischen Fähigkeit zu sprachlicher Objektivierung beruhende Bereitschaft zur Infragestellung ‚faktischer‘ Gegebenheiten und ihrer argumentativen Problematisierung im Lichte ihrer historischen Kontingenz und besseren Möglichkeit. [...] Was hier als anvisiertes ‚Besseres‘ – und das heißt für die PdK ‚Humaneres‘ – in der Erfahrung des Handelnden aufscheint, ist die konkrete Negation erfahrbaren Leids.“ (Schaller, 1987, S. 65)

In der Gegenüberstellung von Kommunikation und Rationalität im Sinne der PdK deutet sich ein Zielkonflikt inklusiven Musikunterrichts an, der sich am Stellenwert von Mündigkeit entzündet. Vor diesem Hintergrund ist Schallers Verknüpfung von Kommunikation und Rationalität im Terminus „rationale Kommunikation“ besonders interessant, weil deren Bindung an Sprache ausdrücklich abgelehnt wird: Rationale Kommunikation realisiert sich

„im durchsprechenden Ermessen dessen, was es mit diesen Gewichtigkeiten für unser gemeinsames Projekt – mehr Demokratie für alle – auf sich habe. [...] Solches Ermessen ist gemäß unserer gesellschaftlichen Erwartung nicht Sache weniger, sondern Sache aller. [...] Die Teilnahme an diesem Ermessen rationaler Kommunikation braucht sich nicht durch den Nachweis eines besonderen kognitiven, emotionalen oder physischen Vermögens, von Besitz und Bildung zu rechtfertigen [...]: Unsere Praxis im Blick auf die historisch-gesellschaftlich legitimierte Vision von Humanität ist es, die hier sehen und handeln lässt.“ (Schaller, 1987, S. 148)

„Solches Ermessen [...] ist [...] auch nicht an eine bestimmte Sprachfähigkeit gebunden.“ Es „vollzieht sich darüber hinaus auf manch anderen Kanälen außerhalb der Sprache [...].“ (Schaller, 1987, S. 149)

Die Oszillation (oder: der Widerspruch) zwischen dem „durchsprechenden Ermessen“ und der Zurückweisung der „Sprachfähigkeit“ als für dieses Ermessen konstitutives Moment verweist auf eine Aufgabe (auch) inklusiven Unterrichts: Schallers Begriff „rationaler Kommunikation“ steht gesellschaftlichen Ansprüchen an pädagogisches Handeln, die bspw. in Curricula für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen Ausdruck finden, nicht entgegen. Es ist Phantasie mit Blick auf die Ermöglichung der „Teilnahme an diesem Ermessen“ der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen ebenso zu entwickeln, wie die fachlichen sowie Sprach- und Begründungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarfe zu erweitern sind.

Den Begriff der Partizipation erläutert Schaller im Kontext von Überlegungen zur oben erwähnten Ebene der „Kommunikation I“, auf der neuer Sinn in zwi-



schenleiblichen Inter-Aktionen emergieren kann: Der „Logos“ des „gemeinsamen Handelns“ (Schaller, 1987, S. 189) ist

„in keiner Weise vorgegeben; er ist auch nicht Resultat, sondern Resultante, nicht Ergebnis, sondern das sich in der partnerschaftlichen Kommunikation Ergebende: eine Handlungsperspektive, an die – salopp gesprochen – die sie erst hervorbringenden Partizipanten ‚nicht im Traume gedacht‘ haben. Von den Eingangsgrößen her gesehen handelt es sich hier um ein Mehr, ein Plus, ein Darüberhinaus, worauf sich nur unter bestimmten Bedingungen hoffen lässt, dass nämlich die Kommunikationskontrahenten nicht mehr auf der Ebene von Aktionen und Reaktionen (welche über Vorgegebenes, etwa die eingebrachten Interessen, nicht hinausgeht) verharren, sondern als Kommunikationspartner auf die der Partizipation und Kommunikation ‚übergesprungen‘ sind. Diese andersartige Beziehung lässt sie über sich und alle vorgegebenen Maßgaben hinausgehen. Es handelt sich um eine Potenzierung der eingebrachten Möglichkeiten.“ (Schaller, 1987, S. 189–190)

Entsprechend begreift Georg Feuser als zentrale Eigenschaft eines „Gemeinsamen Gegenstandes“ dessen Emergenz in zwischenleiblichen Interaktionen im inklusiven Unterricht (vgl. Feuser, 2013, S. 289–290). *Musikbezogene Projekte*, die der Hervorbringung eines musikalischen oder musikbezogenen Produkts dienen, zu welchem die am Unterricht beteiligten Individuen je nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen können, sollten im inklusiven Musikunterricht auf solcher Emergenz beruhen. Dieser Unterricht wird sich aber nicht vollständig in Projekten realisieren lassen: Projekte rekurrieren auf musikalische und musikbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in zieldifferentem, auch lehrgangsmäßigem Unterricht zu entwickeln sind (vgl. Gudjons, 1997, S. 83–84).

Schließlich wird die Sinnebene von Bildung und Erziehung aus Sicht der PdK, also die Realisation der Dimension der Sinnmodifikation in dieser Pädagogik, mit Schallers Aussagen zu ‚Demokratie und Rationalität‘ beschrieben: Gesellschaftliche „Inter-Aktion“ wird

„in das Koordinatenkreuz von ‚Demokratisierung der Lebensverhältnisse‘ und ‚Rationale Lebensführung‘ [eingeordnet; S. O.]. Diese Koordinaten sollten als die unserer Gesellschaft historisch inkorporierte Vernunft (...) die reale gesellschaftliche Erwartung dimensionieren und in der Gesellschaft empirisch auffindbar sein.“ (Schaller, 1987, S. 61)

Angesichts der „Differenz von Anspruch und politischer Verwirklichung“ des „Projekt(s) der Vernunft“ „fällt nun der pädagogischen Praxis die Aufgabe zu, einerseits diese Differenz als solche zu thematisieren und ins Bewusstsein der gesellschaftlichen Akteure zu rufen und andererseits Demokratie und Rationalität *antizipatorisch* in ihrem Bereich zu praktizieren“ (Schaller, 1987, S. 65–66, Hervorhebung im Original).

Unter Berücksichtigung von Dirk Rustemeyers Kritik (1985, S. 77–78) an der Gleichzeitigkeit von historischem und transzendentelem Ansatz und Schallers gegenkritischer Besprechung (Schaller 1987, S. 67f.) bleibt festzustellen, dass Schallers PdK auch gegenwärtig noch eine der wenigen Möglichkeiten darstellt, eine Fachdidaktik wie die KMD pädagogisch zu fundieren und fachdidaktisches Denken schlechthin nicht der Fremdbestimmung durch Politik und Wirtschaft preiszugeben. – Zur Notwendigkeit der Legitimation von ‚Stellvertretung‘ im Kontext inklusiver Pädagogik sagt Schaller allerdings *expressis verbis* nichts.

#### 4. ‚Stellvertretung‘ in einem inklusiven Musikunterricht

Nicht nur sind mit Blick auf jedweden Unterricht Ziele der Erziehung und des Lernens ‚stellvertretend‘ für Schülerinnen und Schüler zu formulieren (Schaller, 1987, S. 81) spricht von der „Parteinahme für Gemeinsamkeit“ und vom entsprechenden „dogmatische[n] Rest“, sondern Lehrende müssen im inklusiven Unterricht zusätzlich manchmal in Form von körperlicher Tätigkeit stellvertretend für Lernende mit Förderbedarfen verantwortlich handeln. Die Frage nach der Legitimität von Stellvertretung wird im Spektrum zwischen deren anthropologischer sowie moralischer Rechtfertigung (Zirfas, 2011, S. 93–99) und deren Ersatz durch Assistenz (Graumann, 2011, S. 232) zu beantworten sein. Karl-Ernst Ackermann und Markus Dederich erläutern den Begriff der Stellvertretung wie folgt:

„Im weitesten Sinn bedeutet Stellvertretung, dass jemand an jemandes Stelle tritt und für die vertretene Person eine bestimmte Aufgabe übernimmt. [...] Geschäft der Heil- und Sonderpädagogik ist es einerseits, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderungen durch Erziehung, Bildung und spezifische Förderung zu unterstützen, was bei Kindern und Jugendlichen, unter Umständen aber auch bei Erwachsenen oft nicht ohne stellvertretende Überlegungen und Handlungen möglich ist. Andererseits sehen viele Fachvertreter auch eine politische Aufgabe, quasi anwaltschaftlich für die Belange derjenigen Menschen, die nicht für sich selbst sprechen können, in der Gesellschaft einzutreten.“ (Ackermann & Dederich, 2011a, S. 7–8)

Sigrid Graumann erläutert den – zum Begriff der Stellvertretung (an Stelle von jemandem handeln) komplementären – Begriff der Assistenz (jemanden beim Handeln unterstützen). Nach Graumann bietet „das Gerechtigkeitsprinzip Kants mit den Prinzipien der Freiheit und der Gleichheit Ansatzpunkte für die Begründung verbindlicher Ansprüche auf Assistenz und der Verpflichtung auf deren solidarischer Gewährleistung“ (Graumann, 2011, S. 230). Anhand von „Konsequenzen für den Schutz von Menschen mit Behinderung in der Forschung“ exemplifiziert sie den „Assistenzgedanken“ (Graumann, 2011, S. 230):

„Hilfe und Unterstützung zur Realisierung von Freiheitspotenzialen sollen solidarisch und ohne paternalistische Bevormundung gewährleistet werden. [...] Für die Einwilligung in die Teilnahme an Forschungsvorhaben bedeutet das, dass diese nicht stellvertretend, sondern nur assistierend erfolgen darf.“ (Graumann, 2011, S. 230)

Nach Karl-Ernst Ackermann und Markus Dederich (2011a, S. 11) handelt der Stellvertreter in der triadischen Konstellation dem Begriffsverständnis gemäß für den Auftraggeber gegenüber einem Dritten, einem Kontrahenten oder Rivalen,<sup>3</sup> während in pädagogischen Kontexten der Dritte, also ‚der Staat‘, gleichzeitig als Auftraggeber fungiert. Soweit also Pädagoginnen und Pädagogen im triadisch verstandenen Verständnis der Konstellation von Stellvertretung ‚den Staat‘ vertreten, werden (auch) Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu jenem Dritten. Die beiden genannten Realisationen des ‚Dritten‘ – die durch ‚den Staat‘ definierten ‚Anforderungen‘ (wie sie in Curricula greifbar werden) und die Lernenden mit Förderbedarf(en) – werden in der unterrichtlichen Interaktion seitens der Beteiligten (notwendig) neu interpretiert; ihr Verhältnis wird neu ausgehandelt.

Allerdings setzen solche Überlegungen die Begründbarkeit von ‚Stellvertretung‘ bereits voraus, wo diese doch zunächst in ihrem Verhältnis zur Assistenz zu bestimmen und als eigenständige Größe inklusiver Pädagogik zu etablieren wäre. Stellvertretung ist auf fundamentale Weise fallibel: Wegen der „Unmöglichkeit eines originären Nachvollzugs der Erfahrungen des anderen“, wegen der Möglichkeit der „kritischen Infragestellung und Zurückweisung der Stellvertretung durch den anderen“ und wegen der „primordialen Unverfügbarkeit“ des anderen, die mit dessen „Sponteneität“ zu begründen ist (Zirfas, 2011, S. 93).<sup>4</sup> Erst wenn Stellvertretung auf einer anthropologischen Ebene als konstitutiv für menschliches Leben schlechthin bestimmt wird, lässt sich begründen, wieso sie in pädagogischer Tätigkeit mit Notwendigkeit in Kauf zu nehmen und immer wieder neu und situationsbezogen zu legitimieren ist.

Markus Dederich stellt in seiner „alteritätsethische(n)“ Argumentation (Dederich, 2011, S. 188–192) „die scharfe Kontrastierung von Selbst- und Fremdbestim-

3 Ackermann unterscheidet zwischen einer dyadischen und einer triadischen Gestalt von Stellvertretung (2011, S. 153): „Stellvertretung‘ manifestiert sich in der Pädagogik vor allem in zwei Erscheinungsformen – einerseits lässt sie sich als dyadisches Beziehungskonzept fassen, das für die Anfänge der Subjektgenese und der Individuation unverzichtbar ist, andererseits gewinnt sie ihre volle Wirksamkeit in triadischer Gestalt.“

4 Reflexionslogisch gesehen nennt Zirfas Realisationen der Zeichendimensionen Sinnmodifikation, Interaktion und Individuum (in dieser Reihenfolge): „Erfahrungen“ verweisen im holistischen Sinne auf die individuelle Konkretion einer Lebensform. Als Entsprechung zur Objektconstitution fungiert die Unbeobachtbarkeit der über Sprachliches hinausgehenden Kognitionen des anderen, die durch „Erfahrungen“ mitbezeichnet sein mag.

mung“ unter Hinweis auf „eine vorgängige Sozialität“ in Frage (Dederich, 2011, S. 190). Ähnlich benennt Jörg Zirfas (2011, S. 88–89) die Angewiesenheit auf Andere als anthropologische Größe und gleichzeitig als moralisches Kriterium. In diesem Kontext rekurriert er auf eine Überlegung Martin Seels (1995, S. 317): „In der Symmetrie der Anerkennung unter Personen liegt bereits die Anerkennung einer möglichen Asymmetrie unter ihnen; in der Asymmetrie von Anerkennungsverhältnissen liegt damit zugleich die Symmetrie, dass jeder von uns in seinem Wohlergehen auf asymmetrische Fürsorge angewiesen war und möglicherweise sein wird.“ Zirfas paraphrasiert: Die Verletzlichkeit und das Streben nach einem guten Leben bieten „eine unwillkürliche symmetrische Basis“ und verpflichten alle Menschen „asymmetrisch“ zur „Schonung, Achtung und Unterstützung“ anderer Menschen sowie zur „Solidarität“ mit ihnen, „insofern sie [...] auf interaktive Zuwendung angewiesen sind“ (2011, S. 95).

Diese Überlegungen begründen pädagogisches Handeln mit Blick auf Inklusion im Modus einer Stellvertretung, die der primordialen Sozialität eingedenk erfolgt. Wie aber ist mit den Aufgaben von (Musik-)Unterricht umzugehen, die im allgemeinbildenden Schulwesen auch unter Bedingungen der Geltung der UN-Behindertenrechtskonvention (durch Deutschland am 30.03.2007 unterzeichnet und am 26.03.2009 in Kraft getreten) verfolgt wurden und werden? Als Beispiel für solche staatlichen Vorgaben, die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf(en) als ‚Dritte‘ im oben erläuterten Sinne erscheinen lassen, sei hier exemplarisch eine „übergeordnete Kompetenzerwartung“ unter dem Gesichtspunkt der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit FgE ausgewertet, die im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan Musik für die Hauptschule für die Doppeljahrgangsstufe 5/6 genannt wird: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] unter einer leitenden Idee eigene Klangvorstellungen auf der Grundlage ausgewählter musikalischer Strukturen und Parameter gestalten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013, S. 26). Wenn auch Schülerinnen und Schüler im FgE in der Regel zieldifferent unterrichtet werden sollen (zur Differenzierung dieses Begriffs vgl. Kapitel 5), lässt sich die zitierte Bestimmung bspw. durch eine Gruppenkomposition im gemeinsamen Unterricht umsetzen. Die Entwicklung einer „leitenden Idee“ setzt *Mündigkeit* im Sinne der Fähigkeit zum sprachbezogenen Vernunftgebrauch voraus, über die Schülerinnen und Schüler im FgE nicht oder nur in eingeschränkter Form verfügen. Aber die didaktische Vorgabe, in welchem gegenständlichen Spektrum jene Idee gesucht werden soll, kann durchaus auf die Lerngruppe selbst bzw. auf Eigenschaften des Gemeinsamen Unterrichts bezogen sein. So würde bspw. die Aufgabe, dass alle am Unterricht Beteiligten eine ‚Klassenhymne‘ komponieren sollen, die Artikulation von (individuell unterschiedlich ausgeprägter) Mündigkeit bei der Begründung kompositorischer Entscheidungen erfordern, einer Mündigkeit, die auf den musikalischen Ausdruck des Selbstbildes der Lerngruppe und somit auf eine ästhetisierte Form des Ausdrucks primordial-

zwischenleiblicher Sozialität bezogen bliebe. – In diesem inklusiven Sinne bleibt Mündigkeit, verstanden als Sprachfähigkeit, auch hier virulent.

Entsprechend hat Klaus Schaller daran erinnert, „dass Mündigkeit gerade nicht beliebige Willkür des Selbst meint, sondern die Strenge des Sich-in-die-Hand-Nehmens, wozu Verbindlicheres gehört als das, woran das Selbst sich konkret bindet, weil es ‚vernünftig‘ ist – sei es das Objektive, sei es der konkrete Lebenszusammenhang, sei es das Selbst selbst“ (Schaller, 1987, S. 210–211). Dieses Verbindlichere emergiert nach Schaller wie erwähnt im Vollzug zwischenleiblicher Kommunikation. Es ist seinem Begriff von Didaktik geschuldet, dass Schaller „Vernunft“ als „nicht nur auf Sprache fixierte“ versteht (Schaller, 1987, S. 211): „Nicht nur auf reibungslose Linearität der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, sondern gerade auf die Um- und Aufbrüche vorgängiger Erfahrungshorizonte hat die Kommunikative Didaktik ihr Absehen.“ (Schaller, 1987, S. 87). Diese ‚Wendung‘ des Blicks bedingt gerade die Affinität der PdK zur Inklusion. – Allerdings lässt sich Schaller auch so verstehen, dass es auf Gegenstand und Sinn des Sprechens ankomme: Das Humane, die Besserung der Lebensverhältnisse, die „konkrete Negation erfahrbaren Leids“ (Schaller, 1987, S. 65) – all dies wird in der Tat vorsprachlich erfahren; es bedarf aber der sprachlichen Artikulation, soweit es im politischen Tagesgeschäft ‚eingeklagt‘ werden soll. Die Entwicklung so verstandener Mündigkeit wird in jeder kritischen Pädagogik *und Didaktik* – und a fortiori in einer inklusiven Pädagogik *und Didaktik*, die wie gezeigt notwendig Stellvertretung zu legitimieren hat, – als zentrale Aufgabe begriffen werden.

Soweit dies berücksichtigt wird, lassen sich mit Micha Brumlik „das Prinzip der Integrität eines Menschen“ und „das Prinzip der Mündigkeit einer Person“ zur Fundierung eines inklusiven Musikunterrichts anführen (Brumlik, 2017, S. 200). Die Unterscheidung von ‚Mensch‘ und ‚Person‘ sollte allerdings zugunsten der Rede vom Individuum mit Blick auf beide Prinzipien vermieden werden (vgl. Zirfas, 2011, S. 88–89).<sup>5</sup> Es wäre dann zwischen der konstitutiven Integrität und der entwicklungsbedingt-graduelleren Mündigkeit von Individuen zu differenzieren. Die so modifizierte Gegenüberstellung lässt sich so verstehen, dass die Entwicklung der Mündigkeit von Lernenden mit Förderbedarf(en) möglichst umfassend und konsequent zu verfolgen ist (vgl. bspw. Theilen, 2009), dass aber dieses gleichsam ‚assistenzorientierte‘ Ansinnen nichts an der Aufgabe der Entwicklung von Mündigkeit im Sinne von Sprachfähigkeit – im jeweils individuell größtmöglichen Umfang für alle am Unterricht Beteiligten – ändert.

5 Brumlik bezeichnet „Personalität“ als „transzendente Bedingung aller Bildung und Erziehung“ und begreift sie als „Zustand“ (sic!) eines affektiven, bewussten und verantwortlichen Lebens, „dessen Menschen in ihrer Entwicklung in unterschiedlicher Weise teilhaftig sind“ (Brumlik, 2017, S. 220). Dieser Begriff von „Personalität“ soll Brumliks Rede von „menschlichen Nichtpersonen (Brumlik, 2017, S. 223) sowie von „Noch-nicht-Personen“ und „nicht-mehr- oder Niemals-Personen“ (Brumlik, 2017, S. 224) legitimieren. Die Härte dieser – jede ‚Durchlässigkeit‘ verhindernden – Unterscheidungen verstört nicht nur, sondern erscheint auch in der Sache fragwürdig.

Brumlik begründet das Prinzip der Mündigkeit durch eine Argumentation, die John Rawls in seiner *Theorie der Gerechtigkeit* vorträgt und die von einem „fiktiven Urzustand [...], in dem wir uns – vernünftig zwar – aber ohne jede Kenntnis von Alter, Geschlecht und sozialer Position befinden“ (Brumlik, <sup>3</sup>2017, S. 277; vgl. Rawls, 1979, S. 74–220),<sup>6</sup> ausgeht: „Die Grundsätze des Paternalismus“ (bzw. im erläuterten Sinn: der Stellvertretung), so Brumlik,

„sind also diejenigen, die die Parteien im Urzustand anerkennen würden, um sich gegen Schwäche und Versagen ihrer Vernunft und ihres Willens in der Gesellschaft zu schützen. Andere erhalten das Recht und sind manchmal verpflichtet, an unserer Stelle zu handeln und das zu tun, was wir für uns tun würden, wenn wir vernünftig wären; diese Regelung tritt nur in Kraft, wenn wir nicht selbst für unser Wohl sorgen können. Paternalistische Entscheidungen haben sich von den stabilen Bedürfnissen des Betroffenen selbst leiten zu lassen, soweit sie nicht unvernünftig sind, oder, wenn sie nicht bekannt sind, von der Theorie der Grundgüter. Je weniger wir über einen Menschen wissen, desto mehr handeln wir für ihn so, wie wir es für uns unter den Bedingungen des Urzustands tun würden.“ (Brumlik, <sup>3</sup>2017, S. 278)<sup>7</sup>

Indem Brumlik den „kategorischen Imperativ der Bemündigung“ (Brumlik, <sup>3</sup>2017, S. 200) im Blick behält, bezieht er sich direkt auf die Sinndimension – auch inklusiven – (Musik-)Unterrichts: Pädagogische Praxis hat, wie bereits zitiert, „Demokratie und Rationalität *antizipatorisch* in ihrem Bereich zu praktizieren“ (Schaller, 1987, S. 66, Hervorhebung im Original), also jener gesellschaftlichen Erwartung zu entsprechen, welche stellvertretendes Handeln und Interagieren – und die Mündigkeit derjenigen, die über sie verfügen, – zur Besserung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt sehen möchte.

## 5. Vorschlag einer Unterscheidung: Integrativ-zieldifferenter vs. inklusiv-zielgleicher (Musik-)Unterricht

Unter Berücksichtigung des oben entfalteten Arguments zur Stellvertretung in einem inklusiven Musikunterricht lässt sich nun das Verhältnis von Integration und Inklusion bestimmen. Wenngleich die beiden Begriffe eher kontrovers diskutiert werden (vgl. Biewer, <sup>3</sup>2017, S. 125–148), lässt sich ein Kriterium zu ihrer

6 Rawls verknüpft eine deontologische Ethik des kantischen Typs mit einer Ethik des aristotelischen Typs, die „von einer in Zeit, Raum und Sozialität geregelten und artikulierten gerichteten Entwicklung menschlichen Lebens“ ausgeht, „das in allen Phasen auch sein eigener Zweck ist“ (Brumlik, <sup>3</sup>2017, S. 274).

7 Die Anleitung paternalistischer Entscheidungen durch die Bedürfnisse des Betroffenen muss als stellvertretendes Handeln (und nicht als Assistenz) begriffen werden, da jene Entscheidungen durch diese Bedürfnisse *legitimiert* werden, nicht aber diese Bedürfnisse den primären Fokus der unterstützenden Handlungen bilden.

Differenzierung im Unterschied zwischen zieldifferentem und zielgleichem Unterricht erblicken, soweit die Begriffe ‚zielgleich‘ und ‚zieldifferent‘ nicht nur auf den Bildungsgang, in dem sich ein Schüler befindet, sondern auch auf Eigenschaften von Phasen in jeder Unterrichtsstunde (oder allgemeiner: in allen unterrichtlichen Interaktionen) bezogen werden. Diese Idee stellt rechtliche Bestimmungen, mit denen die gängige Verwendung der Begriffe bislang verknüpft gewesen ist, lediglich in einen neuen Zusammenhang, läuft also diesen Bestimmungen hinsichtlich unterrichtlicher Konsequenzen nicht zuwider. Am Beispiel einschlägiger rechtlicher Bestimmungen des Landes Nordrhein-Westfalen sei dies exemplifiziert: Nach § 20 Abs. 2 des „Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 6. Dezember 2016“ findet die sonderpädagogische Förderung „in der Regel in der allgemeinbildenden Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen.“ Gemäß § 19 Abs. 4 dieses Gesetzes werden die Schülerinnen und Schüler im „Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung [...] zu eigenen Abschlüssen“ geführt. „Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, bei denen daneben weitere Förderschwerpunkte festgestellt sind. Im Förderschwerpunkt Lernen ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich.“ Vor dem Hintergrund des oben in Kapitel 4 gegebenen Beispiels der Komposition einer ‚Klassenhymne‘ tendieren diese rechtlichen Bestimmungen zur Verfestigung von Kategorisierungen („mit‘ oder ‚ohne‘ FgE), indem die Integration von Lernenden mit FgE scharf von deren Inklusion im Sinne der Arbeit an „Gemeinsamen Gegenständen“ (Feuser, 2013) unterschieden wird. Gleichzeitig lassen sie, um mit Schaller zu formulieren, die Chance zur Steigerung der Rationalität der Lebensführung, die sich in der sozialen Ausrichtung von Mündigkeit (nicht nur, aber insbesondere bei den Lernenden ohne FgE) zeigen kann (und soll), zumindest in den Hintergrund treten.

Soweit man Zielgleichheit und Zieldifferenz nicht nur auf die Bildungsgänge bzw. Schulabschlüsse, sondern auch auf Qualitäten der unterrichtlichen Interaktion bezieht, kann phasenweise verfolgte Zieldifferenz mit der Entwicklung von Kompetenzen begründet werden, die zur Verwirklichung von Inklusion bspw. durch Arbeit an „Gemeinsamen Gegenständen“ (Feuser, 2013) notwendig ist. Mit Blick auf die in Kapitel 4 begründeten Eigenschaften eines inklusiven Musikunterrichts (der notwendigen Stellvertretung und der individuell – bei Lernenden mit und ohne Förderbedarfen – zu entwickelnden Mündigkeit) greift die Vorstellung eines integrativen Unterrichts, der im Vergleich zum inklusiven Unterricht in ethisch-moralischer Hinsicht als minderwertig beurteilt wird, weil Lernende mit Förderbedarfen ‚nur‘ zieldifferent gefördert werden (vgl. Hinz, 2002), mit Blick auf das Leitbild der Inklusion zu kurz.<sup>8</sup> Vielmehr ist mit Blick auf die un-

8 Hiermit präsentiert sich auch das Verhältnis der amtlichen (rechtlich allerdings nicht verbindlichen) deutschen Übersetzung der UN-BRK aus dem Englischen zur sogenannten „Schattenübersetzung“ („inclusive“ übersetzt durch „integrativ“) in anderem

terrichtliche Interaktion zwischen *zieldifferenten Unterrichtsphasen* im Falle von Lehrzielen, die als unabdingbar erachtet werden, aber selbst im Falle individualisierten Lernens mit entsprechender Variabilität der Lernzeiten nicht von allen anwesenden Lernenden aufgrund besonderer Förderbedarfe erreicht werden können, einerseits und *zielgleichen Unterrichtsphasen*, in denen Lehrziele maßgeblich sind, denen prinzipiell alle Lernenden auf unterschiedliche Weisen gerecht werden können oder welche die Hervorbringung von Beiträgen auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus zu einem „Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 2013) intendieren, andererseits zu unterscheiden. *Integrative Unterrichtsphasen* erweisen sich also als zieldifferent, während sich *inklusive Unterrichtsphasen* zielgleich – wie erläutert vorzugsweise mit Bezug auf Projekte – verwirklichen. Wegen der notwendigen Bezogenheit inklusiver auf integrative Unterrichtsphasen sollte – wie im Folgenden praktiziert – nur noch vom *inklusive intendierten (Musik-)Unterricht* die Rede sein. Erst indem die Unterscheidung zielgleich/zieldifferent auf die unterrichtliche Interaktion im Gemeinsamen Unterricht bezogen wird, kann Inklusion als Leitbild des Unterrichts im allgemeinbildenden Schulwesen wirksam werden.

## 6. Reflexionslogische Überlegungen zur Konstitution musikalischer Objekte in inklusiven Phasen des Musikunterrichts mit Lernenden mit FgE

Nach der obigen Begründung von ‚Mündigkeit‘ als Ziel (auch) inklusiv intendierten Unterrichts ist hier, im Zuge der Bemühung um musikästhetische Fundierung eines solchen Musikunterrichts im Sinne der modifizierten KMD, umgekehrt nach dem möglichen unterrichtlichen Stellenwert einer nicht begrifflichen (bzw. nicht konzeptuellen) und/oder nicht propositionalen<sup>9</sup> Form der Konstitution musikalischer Objekte zu fragen. Soweit Kompetenzen zum musikbezogenen Sprechen in einer Lerngruppe bei einigen Lernenden vertreten sind und bei anderen fehlen oder nur rudimentär ausgebildet sind, umfasst *die unterrichtliche Konstitution musikalischer Gegenstände* im reflexionslogischen Sinne die

---

Licht. Vgl. insbesondere Artikel 24 („education“ bzw. „Bildung“) der „Schattenübersetzung“ mit der offiziellen Übersetzung sowie mit dem englischen Originaltext: Bundeszentrale für politische Bildung (30.11.2015).

9 ‚Begriff‘ wird hier quasi umgangssprachlich als ‚Denkinhalt‘ oder ‚Vorstellung‘ – ‚im Gegensatz zur ‚sinnlichen‘ oder empirischen Anschauung [...] Ergebnis einer Abstraktion‘ (Mittelstraß, 2005, S. 384) – aufgefasst. Ohne den Kontext von Propositionen sind Begriffe nicht ‚wahrheitsfähig‘. – ‚Proposition‘: Ein ‚Urteil im Sinne der *propositio*‘ erhebt ‚Anspruch auf Wahrheit oder Falschheit‘. Propositionen werden in Sätzen, zumeist mit Subjekt, Kopula und Prädikat, ausgedrückt (Seifert, 1997, S. 303–304, Hervorhebung im Original).



folgenden Momente: Propositionale musikbezogene Erkenntnis im Kontext nicht propositionaler Erkenntnis; Kompetenzen in ihrem wechselseitig konstitutiven Zusammenhang mit ‚Können‘, Qualifikationen und kategorialen Vermögen; sozialer Test im Rahmen des Musiklernens nebst Umkehrung dieses Tests („komplementäre“ Reaktionen auf nicht propositionale musikbezogene Äußerungen durch Propositionen); Entwicklung kategorialen Vermögens von Lernenden nebst Modifikationen für inklusiven Musikunterricht als Lehrziel.

Die reflexionslogische Theoriebildung stößt hier mit ihrer Ausrichtung auf holistische Rekonstruktionen an ihre Grenzen. Die jeweiligen Bezugnahmen auf Nicht-Propositionales (s. o.: nicht propositionale Erkenntnis, ‚Können‘, nicht propositionale Äußerungen) können nicht zu Momenten eines holistischen Systems werden, soweit sie – für sich genommen – nicht inferentiell fungieren. Holismus hängt direkt mit Inferentialismus (also mit logischen Folgerungsbeziehungen) zusammen (vgl. Schildknecht, 2002, S. 181, 183) und ist insofern auf Begrifflichkeit und Propositionalität angewiesen.<sup>10</sup>

Die oben genannten vier Momente der unterrichtlichen Konstitution musikalischer Objekte sind nun im Einzelnen zu kommentieren:

a) *Zu nicht begrifflichen Wahrnehmungsinhalten*: Christiane Schildknecht hat in kritischer Auseinandersetzung mit Gottlob Freges ‚Propositionalismus‘ Bedingungen für nicht begriffliche Inhalte in intentionalen Zuständen benannt (Schildknecht, 2002):

„For any state with content S, S has nonconceptual content C, iff a subject X’s being in S does not entail that X possesses the concepts that canonically characterize C.“ (Schildknecht, 2002, S. 182)

„An intentional state S has conceptual content iff a subject X’s being in S entails that S has inferentially relevant constituents.“ (Schildknecht, 2002, S. 184)

„A state has nonconceptual content iff X does not have to possess the concepts that characterize its content in order to be in that state. States with nonconceptual content are, accordingly, not inferentially related to each other.“ (Schildknecht, 2002, S. 84)

Des Weiteren trennt Schildknecht (2002, S. 184) informative Wahrnehmungszustände von Glaubenszuständen. Mit seiner Unabhängigkeit von einem begrifflichen Hintergrund erweist sich nicht propositionales Sehen (visuelles Unterscheiden eines Objekts von seiner unmittelbaren Umgebung; *pars pro toto* für

---

10 In entsprechenden Theoriedesigns dürfen sich der repräsentationale Charakter und der relationale Charakter – also die Bezugnahme auf Referenzobjekte – von Wahrnehmungserfahrung nicht wechselseitig ausschließen, sondern müssen als Modellierungen von Aspekten dieser Erfahrung fungieren (solche Positionen vertreten z.B. Gabriel, 2015 und Schildknecht, 2002).

Wahrnehmung) als konstitutive Bedingung für epistemisches Sehen (bzw. epistemische Wahrnehmung): „With its independence from a conceptual background, inferential skills, or past experiences, nonpropositional seeing constitutes a necessary condition for epistemic seeing.“ (Schildknecht, 2002, S. 158). Die nicht konzeptuelle Bestimmung des Wahrnehmungsinhalts der Erfahrung ist (auch) für die ästhetische Fundierung eines inklusiven Musikunterrichts grundlegend: Nicht epistemisches Hören ist als das Unterscheiden musikalischer Einheiten von ihrer jeweiligen unmittelbaren klingenden Umgebung zu begreifen. Für die Bewertung der Inhalte von Wahrnehmungserfahrungen sind nicht Wahrheits-, sondern Korrektheitsbedingungen anzusetzen (ebd., S. 180).<sup>11</sup> Wenn letztere die Beobachtung und die Bewertung musikalischer Handlungen strukturieren, welche nicht epistemisches Hören indizieren, so ist zu berücksichtigen, dass begriffliche Hintergründe oder Erfahrungen im nicht begrifflichen (und a fortiori nicht propositionalen) Hören keine Rolle spielen. Gleichwohl ist das Unterscheidende Hören die Basis für die durch Gottfried Gabriel genannten Realisationen nicht propositionaler musikbezogener Wahrnehmungserkenntnis, in die (nicht sprachlich) Begriffliches hineinspielt: Erkenntnis durch Bekanntheit, phänomenales Wissen, Unterscheidungskwissen und Wiedererkennen (vgl. Gabriel, 2015, S. 57–69).

b) *Zur Neubestimmung und -verortung des Kompetenzbegriffs*: Soweit aus reflexionslogischer Sicht das didaktisch intendierte Lernen von Individuen, die über sprachliche Kompetenzen verfügen, als gestufter Zusammenhang von ‚Können‘, Qualifikationen, Kompetenzen und kategorialem Vermögen zu begreifen ist (vgl. Orgass, 2017a, S. 37–44), werden sich mit Blick auf inklusiv intendierten Musikunterricht partiell Modifikationen der genannten Momente als notwendig erweisen: Auch Lernende mit FgE verfügen über ein ‚Können‘, das als Grundlage der Bedingung für die Entwicklung von – wie auch immer didaktisch reduzierten – fachlichen Qualifikationen zu gelten hat. Die neuen Situationen, in denen sich Kompetenzen zeigen sollen, werden weniger komplex als mit Blick auf Lernende ohne FgE ausgewählt werden. Das kategoriale Vermögen wird sich in jedweder Form von Generalisierung realisieren (z. B. im Kontext von Gewöhnung; vgl. die Hinweise in Bach, 1979 & Fischer, 2016). Auch Lernende mit FgE vollziehen also reflexionslogisch zu rekonstruierende musikbezogene Sinnprozesse. Die Realisationen der jeweiligen Momente (hier der oben erwähnten Momente didaktisch intendierten Musiklernens) werden sich allerdings von musikbezogenen Sinnprozessen Lernender ohne FgE unterscheiden.

---

11 Womöglich kann man die Differenzierung Korrektheits-/Wahrheitsbedingung in die Nähe von Wilfried Gruhns Unterscheidung figurale/formale Repräsentation rücken (vgl. Gruhn, 2014, S. 45–46, 183–184).

c) *Zum sozialen Test im Rahmen des Musiklernens*: Soweit die Inhalte von Wahrnehmungserfahrungen Korrektheitsbedingungen und – im Falle begrifflich konstituierter Wahrnehmung – Wahrheitsbedingungen unterliegen, testen Schülerinnen und Schüler beim Musiklernen ihre musikbezogenen Zuweisungen von Bedeutung und Bedeutsamkeit auf deren kommunikative bzw. interaktive Kompatibilität hin (sozialer Test; vgl. Orgass, 2007, S. 506–508, 527–530). Die Umkehrung dieses sozialen Tests im Kontext inklusiver Phasen des Musikunterrichts besteht nun in Folgendem: Nicht die kommunikative bzw. interaktive Kompatibilität des individuell Gelernten wird sozial getestet, sondern die über sprachliche Kompetenzen verfügenden KommunikationspartnerInnen der Lernenden im FgE mit nur ansatzweise ausgebildeten sprachlichen Kompetenzen, die andere Kommunikationsmedien nutzen, sind hinsichtlich ihrer Kompetenz zur empathischen Ergänzung oder zum zugeschriebenen Sinn aufgreifenden Reaktion auf Äußerungen eines Mitschülers mit FgE (auf-)gefordert. Umgekehrt werden sich Schülerinnen und Schüler mit FgE musikalisch oder musikbezogen sprachlich oder nicht sprachlich äußern oder auf entsprechende Handlungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf reagieren. Zumindest partiell werden Handlungen der Schülerinnen und Schüler mit FgE unter dem Aspekt von deren Erfüllung von Korrektheitsbedingungen (s.o.) beobachtet werden können. Die auf diese Weise interaktiv realisierte, durch die Beteiligten selbst beobachtbare Kreativität kennt keinen ‚ersten Autor‘ und lässt sich nicht als Summe musikbezogener Intentionen der beteiligten Individuen auffassen. Solche Emergenz, deren Entfaltung pädagogisch-didaktisch zu ermöglichen ist, lässt sich als musikdidaktisch-inklusive Wendung des durch Schaller akzentuierten Vollzugs von Gemeinsamkeit in „primordialer Inter-Aktion“ (vgl. Schaller, 1987, S. 58) begreifen – als eine Emergenz, die als dritte Möglichkeit neben Stellvertretung und Assistenz zu nennen ist (vgl. das obige Kapitel 4).<sup>12</sup> Die erläuterte Umkehrung des sozialen Tests des Gelernten lässt sich auch als eine pädagogisch und didaktisch relevante Realisation jenes Konzepts „sprachlicher Arbeitsteilung“ bezeichnen, das Hilary Putnam in seiner Bedeutungstheorie an zentraler Stelle einführt (Putnam, 1990, S. 63): Die bedeutungsmäßige Konstitution der Extension von Begriffen vollzieht sich in arbeitsteiligen Praxen.

Auf diese Weise wird auch das Problem der Leistungsbeurteilung im inklusiv intendierten Musikunterricht im Kontext anzustrebender zielgleicher Förderung, also mit Blick auf inklusive Phasen des Musikunterrichts, bearbeitbar: Die musikalischen bzw. musikbezogenen, nicht sprachlichen oder sprachlichen Äußerungen von Schülerinnen und Schülern mit FgE (Fischer & Markowetz, 2016) können (und sollen) dahingehend beurteilt werden, welche fachlichen sowie intra- und interindividuellen Qualitäten *die sich auf diese Äußerungen beziehenden*

---

12 Reflexionslogisch ergibt sich die Stufung Assistenz – Stellvertretung – Emergenz – Geltungen modifizierende Kommunikation. Auf emergenztheoretische Überlegungen muss hier aus Platzgründen verzichtet werden; vgl. aber Renn (2013).

*Folgehandlungen der Mitschülerinnen und Mitschüler ohne solchen Förderbedarf* aufweisen. Diese Folgehandlungen sind – auch – unter dem Gesichtspunkt ihrer reaktiven Komponenten, d.h. ihrer (Sensibilität und Empathie voraussetzenden) Bezogenheit auf Äußerungen von Schülerinnen und Schülern mit FgE, zu beurteilen. Diese Form von Leistungsbeurteilung steht besitzindividualistischen Vorstellungen von Leistung entgegen. In integrativen Phasen des inklusiv intendierten Musikunterrichts wird sie durch herkömmliche Leistungsbeurteilung *ergänzt*. Damit ist gleichzeitig gesagt, dass die Umkehrung des sozialen Tests auch in integrativen Unterrichtsphasen eine zentrale Rolle spielen soll, denn auf diese Weise werden ‚Demokratie und Rationalität‘ im Sinne Schallers im Unterricht schlechthin, also nicht nur in seinen inklusiven Phasen, antizipatorisch verwirklicht. (Aus dem Sachverhalt, dass diese nicht egologische Vorstellung von Leistung mit der reflexionslogisch begründeten Dezentrierung des Individuums korrespondiert, kann die Sollensaussage nicht selbst abgeleitet werden.)

In Zuge einer solchen Umkehrung des für Musiklernen konstitutiven „sozialen Tests“ (s.o.), in der die eingangs erläuterte Dekonstruktion des Individuums virulent wird, werden ‚Lernen und Leistung‘ als Performanzen gemeinsamen sozialen Sinns in musikbezogenen Interaktionen von Lernenden verortet. Solche Performanzen können sich bspw. in Methoden von Jacques-Dalcroze, Orff und Kodály realisieren (Beiträge hierzu in Abril & Gault, 2016). Sie können sich auch – unter Nutzung ‚unterstützender Technologien‘ – auf die Emergenz „Gemeinsamer Gegenstände“ im Sinne Georg Feusers (2013, S. 289–290) beziehen.

d) *Zur Entwicklung kategorialen Vermögens von Lernenden nebst Modifikationen für inklusive Phasen des Musikunterrichts als Lehrziel*: Zwei mal vier Kategorien – der Analogiebildung zwischen musikalischer Bedeutung und (auch) nicht musikalischer Bedeutsamkeit einerseits und der musikgeschichtlichen Erfahrung andererseits (Orgass, 2011) – sollen die „reaktive Prozessplanung“ im Kontext „gemeinsamer Themenfindung“ (vgl. Orgass, 2007, S. 533–548) und die Unterrichtsführung ‚im Großen‘ (z.B. die Aufeinanderfolge von Unterrichtsreihen) strukturieren (helfen). Musikunterricht lässt sich (auch) als Rekonstruktion dieser Kategorien, u.a. in Form forschenden Lernens, begreifen, in inklusiven Phasen des Musikunterrichts erweitert um die Arbeit an anderen Formen von Generalisierung (z.B. Gewöhnung). Kategoriale musikalische Bildung, erweitert um Formen nicht sprachlicher Generalisierung, ist um willen der „rationalen Lebensführung“ der Lernenden in Sachen Musik im inklusiv intendierten Unterricht zu ermöglichen. Die für die genannte Erweiterung notwendigen Präzisierungen wird der Autor andernorts vornehmen.

## 7. Gestiegene Anforderungen an Schülerinnen und Schüler

Aus Sicht der KMD, die Lernende als „musikdidaktische Laien“ begreift (Orgass, 2007, S. 537–540), erweitern sich die Anforderungen an Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen und ohne Förderbedarfe mit Blick auf inklusiv intendierten Musikunterricht, und zwar a) in Sachen Voraussetzungen der Emergenz „Gemeinsamer Gegenstände“ (Feuser, 2013) und b) mit Blick auf die jeweiligen fachlichen Möglichkeiten, ‚soziale Tests‘ umzukehren: Für Lernende mit FgE in emotionaler Hinsicht, da sie das komplementäre Reagieren ihrer Mitschülerinnen und -schüler ohne FgE nicht als ‚Affront‘ empfinden ‚sollen‘, für Lernende ohne Förderbedarf, weil ihre Achtsamkeit und ihre Kreativität – im Vergleich zu nicht inklusiv intendiertem Musikunterricht – in höherem Maße gefordert sind.

## Literatur

- Abril, C. R. & Gault, B. M. (Hrsg.) (2016). *Teaching General Music. Approaches, Issues, and Viewpoints*. New York: Oxford University Press.
- Ackermann, K.-E. (2011). ‚Stellvertretung‘ in der Geistigbehindertenpädagogik. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 139–165). Oberhausen: ATHENA.
- Ackermann, K.-E. & Dederich, M. (2011a). Einführung in das Thema. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 7–22). Oberhausen: ATHENA.
- Ackermann, K.-E. & Dederich, M. (Hrsg.) (2011b). *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (Pädagogik: Perspektiven und Theorien 20. Hrsg. von J. Bilstein). Oberhausen: ATHENA.
- Bach, H. (1979). Personenkreis Geistigbehinderter. In H. Bach (Hrsg.), *Pädagogik der Geistigbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik* 5 (S. 3–18). Berlin: Marhold.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 3. (überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brumlik, M. (2017; 1992). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Neuausgabe mit einem Vorwort zur dritten Auflage. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Bundeszentrale für politische Bildung (30.11.2015). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/216492/un-behindertenrechtskonvention> [02.04.2018].
- Dederich, M. (2011). Paternalismus als ethische Figur – Ein Problemaufriss. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 167–193). Oberhausen: ATHENA.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (= Behinderung, Bildung, Partizipation (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7)) (S. 282–293). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Fischer, E. (2016). (Wie) Kann dem Bildungs- und Erziehungsbedarf von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht ausreichend begegnet werden? In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 74–133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, E. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). In E. Fischer & R. Markowetz (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 6). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gabriel, G. (2015). *Erkenntnis* (= Grundthemen der Philosophie, hrsg. von D. Birnbacher, P. Stekeler-Weithofer und H. Tetens). Berlin u. Boston: de Gruyter.
- Graumann, S. (2011). Stellvertretung und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 217–233). Oberhausen: ATHENA.
- Gruhn, W. (2014; 1998). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim [u. a.]: OLMS.
- Gudjons, H. (1997; 1986). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häußler, M. & Wittenstein, R. (2011). Lebenswelt und musikalische Kompetenzen – Musikunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 283–304). Oberhausen: ATHENA.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Krönig, F. K. (2013). *Populäre Musik in der kulturellen Bildung. Gedanken, Wege und Projekte zu einer inklusiven Musikpädagogik und didaktischer Öffnung*. Hrsg. von der Offenen Jazz Haus Schule Köln (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 26). Oberhausen: ATHENA.
- Krönig, F. K. (2017). Inklusive Musikpädagogik in der verwalteten Welt. Vom „Umgang mit“ Vielfalt. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, 2017, 11–21.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen: Musik*. Düsseldorf. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3374\[01.04.2018\]](https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3374[01.04.2018]).
- Mittelstraß, J. (2005). Art. „Begriff“. In J. Mittelstraß & M. Carrier (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie 1* (neubearbeitete und wesentlich ergänzte Auflage) (S. 384–386). Stuttgart u. Weimar: Metzler.
- Orgass, S. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen* (Forum Musikpädagogik, Bd. 22). Augsburg: Wißner.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive* (FolkwangStudien, Bd. 6, hrsg. von dems. & H. Weber). Hildesheim [u. a.]: Olms.
- Orgass, S. (2011). 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 H.-U. Schäfer-Lembeck unter Mitarbeit von K. Mohr (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011* (Musikpädago-

- gische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 3) (S. 119–206). München: Allitera.
- Orgass, S. (2017a). Didaktisch intendiertes Musiklernen als Erwerb von Können, Qualifikationen, Kompetenzen und kategorialem Vermögen. In N. Bailer & G. Enser (Hrsg.), *Insel-Bilder. Musikdidaktische Konzeptionen im Diskurs* (S. 29–46). Innsbruck [u.a.]: Helbling.
- Orgass, S. (2017b). Aneignung populärer Musik aus Sicht einer reflexionslogisch konzipierten Handlungstheorie. In D. Elflein & B. Weber (Hrsg.), *Aneignungsformen populärer Musik. Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen* (S. 265–304). Bielefeld: transcript.
- Orgass, S. (2017c). Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 38) (S. 119–136). Münster: Waxmann.
- Putnam, H. (²1990; '1979). *Die Bedeutung von „Bedeutung“* (1975), hrsg. und übersetzt von Wolfgang Spohn (2. durchgesehene Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (amerikanisches Original: *The Meaning of „Meaning“*. In H. Putnam, *Mind, Language and Reality. Philosophical Papers*, Volume 2, Cambridge 1975, S. 215–271).
- Rawls, J. (1979; '1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Übersetzt von Hermann Vetter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (amerikanisches Original: *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press, 1971).
- Renn, J. (2013). Emergenz und Vorrang der Intersubjektivität – zur gesellschaftstheoretischen Relektüre von George Herbert Mead. In F. Nungesser & F. Ofner (Hrsg.), *Potentiale einer pragmatistischen Sozialtheorie. Beiträge anlässlich des 150. Geburtstags von George Herbert Mead*. (Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Bd. 38, Sonderheft 12, November 2013) (S. 135–154). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rustemeyer, D. (1985). Kommunikation oder Didaktik? Aporien kommunikativer Didaktik und Konstruktionsprobleme kommunikativer Bildungstheorie. *Pädagogische Rundschau*, 39, 61–85.
- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (Comenius-Institut) unter Mitwirkung von B. Beissert u. a. (Hrsg.) (Januar 2005). *Material- und Methodensammlung zur Förderdiagnostik in Sachsen. Materialien, Methoden und Hilfsmittel zum Verfahren zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer an allgemein bildenden Schulen*. Dresden: Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung.
- Schaller, K. (1987). *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. Sankt Augustin: Richarz.
- Schildknecht, C. (2002). *Sense and Self. Perspectives on Nonpropositionality*. Paderborn: mentis (zugleich: Habil.-Schr., Konstanz, Univ., 1999).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 6. Dezember 2016. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/.../Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [01.04.2018].
- Seel, M. (1995). *Versuch über die Form des Glücks. Studien zur Ethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seifert, J. (1997). Sprache und Wahrheit. Zum Verhältnis zwischen Satz, Urteil und Sachverhalt. In A. Burri (Hrsg.), *Sprache und Denken. Language and Thought* (Grundlagen

- der Kommunikation und Kognition. Foundations of Communication and Cognition) (S. 301–324). Berlin u. New York: de Gruyter.
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. Mit Übungsaufgaben und Online-Ergänzungen* (2., aktualisierte Auflage). München u. Basel: Ernst Reinhardt.
- Theilen, U. (2009). *Sprachlos? Von wegen! Kommunikation mit Kindern mit schweren Behinderungen*. München u. Basel: Ernst Reinhardt.
- Theunissen, G. (2008). Geistige Behinderung und Lernbehinderung. Zwei inzwischen umstrittene Begriffe in der Diskussion. *Geistige Behinderung*, 47(2), 127–136.
- Zirfas, J. (2011). Angewiesenheit und Stellvertretung – Perspektiven einer pädagogischen Anthropologie und Ethik. In K.-E. Ackermann & M. Dederich (Hrsg.), *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung* (S. 87–106). Oberhausen: ATHENA.

Stefan Orgass  
Musikpädagogik/Musikdidaktik  
Folkwang Universität der Künste  
Fachbereich 2  
Klemensborn 39  
45239 Essen  
orgass@folkwang-uni.de