

Katharina Höller

„Das bleibt Interpretationssache.“

Zum Zusammenhang von Praktiken ästhetischen Argumentierens mit der Reflexionstiefe in kollaborativen Diskussionen von Musikstudierenden

“That Remains a Matter of Interpretation” – On the Interrelation Between Practices of Aesthetic Argumentation and the Reflective Quality of Music Student Discussions

Reflection is key to the professionalisation of (prospective) music teachers. The exchange of perspectives in collaborative discourse is often discussed as an important prerequisite for developing the ability to reflect. However, shared discourse among music teacher students has not been analysed as a resource for aesthetic reflection yet. A current DBR study addresses this gap by investigating how music teacher students discuss and reflect on the validity of aesthetic criteria for evaluating compositions in collaborative group work. The students' discussions were videotaped and analysed using multimodal argumentation analysis. This article presents the aesthetic argumentation practices reconstructed as part of the study and specifically addresses their reflective quality. The findings are presented as part of a case study and then systematised across the cases.

1. Erkenntnisinteresse

Reflexion stellt eine „Schlüsselkategorie“ (Mientus, Klempin et al., 2023, S. 14) in der Professionalisierung von Lehrkräften dar, um Lehramtsstudierende auf strukturelle Herausforderungen unterrichtlichen Handelns vorzubereiten. Aus musikpädagogischer Sicht erhält die Förderung von Reflexion eine besondere Relevanz, wenn man die künstlerisch-ästhetischen Überzeugungen von Musiklehrkräften fokussiert. So beruhen diese auf ästhetischen Normen, die prinzipiell keine allgemeine Gültigkeit entfalten können, da sie „aus künstlerischer Sicht definiert sind, oder auf kulturell entstandenen [...] oder [...] individuell empfundenen Bezügen beruhen“ (Spychiger, 2021, S. 57). Künstlerisch-ästhetische Überzeugungen werden bei der Bewertung von Schüler*innenkompositionen wirksam

(Weber, 2021) und können auch in Diskrepanz zu den ästhetischen Vorstellungen der Schüler*innen stehen (Theisohn & Buchborn, 2021). Damit angehende Musiklehrkräfte später selbst ihre künstlerisch-ästhetischen Bezugsrahmen in ihrem didaktischen Handeln reflektieren können, erscheint es sinnvoll, bereits im Studium Anlässe zur „Selbstreflexion“ (Häcker, 2017, S. 39) im Sinne einer Offenlegung und Irritation „internalisierte[r] Deutungs- und Handlungsmuster“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 886) zu schaffen.

Für eine Reflexionsförderung wird im Professionalisierungsdiskurs wiederkehrend der interaktionsbedingte Perspektiv austausch zwischen den Studierenden als konstitutives Element angenommen (Aeppli & Lötscher, 2016; Zeichner & Liston, 1996). Für die Musikpädagogik liegt hier das fachspezifische Konzept des ästhetischen Streits vor, das – wenn auch auf Unterrichtsebene – ebenfalls als reflexionsförderlich aufgefasst wird: In der Verständigung über musikbezogene Interpretationen und Sichtweisen werden Perspektivwechsel erforderlich und in ästhetischen Streitfragen können auch die Maßstäbe der Bewertung zur Debatte gestellt werden (Rolle, 2017). Allerdings besteht ein Desiderat darin, die Bedingungen und Prozesse eines so verstandenen Perspektiv austauschs empirisch in den Blick zu nehmen und hinsichtlich möglicher ästhetischer Reflexionsprozesse genauer zu befragen. Dieses Desiderat greift die vorliegende DBR-Studie¹ auf und untersucht, wie Musikstudierende die Gültigkeit ästhetischer Kriterien zur Beurteilung von Kompositionen im gemeinsamen Diskurs begründen und reflektieren. Das Erkenntnisinteresse der Studie liegt dabei auf zwei Ebenen: Zum einen sollen Einsichten generiert werden, wie Musiklehramtsstudierende für ihre eigene ästhetische Standortgebundenheit sensibilisiert werden können. Zum anderen sollen empirische Einblicke in die Praktiken im ästhetischen Streit generiert werden, die ebenso im schulischen Musikunterricht eine Relevanz entfalten können. Dieser Beitrag präsentiert die im Rahmen der Studie rekonstruierten Praktiken ästhetischen Argumentierens und geht dabei auf deren Reflexionstiefe aus fallanalytischer und -übergreifender Perspektive ein.

2. Erhebungskontext

Gerahmt von der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger et al., 2012) wurde ein digital gestütztes Lehr-/Lernformat entwickelt, das innerhalb von sieben Zyklen mit insgesamt 63 Musiklehramtsstudierenden erprobt, videografisch

1 Die Studie wird in einem Teilprojekt des Projekts „K4D – Kollaboratives Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Lehrer/-innenbildung: mobil – fachlich – inklusiv“ durchgeführt. Das Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2001 gefördert; Projektleitung: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen: Katharina Höller.

erhoben und empiriebasiert weiterentwickelt wurde. Im Folgenden wird aus dem 7. Zyklus berichtet, der in den Seminaren ‚Einführung Musikpädagogik‘ und ‚Proseminar Musikpädagogik‘ mit 12 Bachelor- hauptsächlich Erstsemesterstudierenden durchgeführt wurde. Da dieser Zyklus unter den Bedingungen der Corona-Pandemie stattfand, erfolgten Seminar und Videoaufzeichnung über das Videokonferenztool *Zoom*.

Das Lehr-/Lernformat wurde gezielt für eine Förderung diskursiver Aushandlungen gestaltet (Höller, 2023). Entwickelt wurde ein insgesamt vierschrittiges Vorgehen, bei dem eine Bewertungssituation simuliert wird. In einem ersten Schritt verfassen die Studierenden in Einzelarbeit eine Rückmeldung zu zwei musikalischen Kompositionen, indem sie auf dem Online-Whiteboard *Miro* Highlights und Kritikpunkte zu den Kompositionen schriftlich festhalten. Diese zwei Kompositionen vertonen das surrealistische Bild von Yves Tanguy *Ohne Titel 1928* und sind in einem Seminar zum Musik-Erfinden entstanden. Anschließend stellen sich die Studierenden in Dreiergruppen ihre unterschiedlichen ästhetischen Positionierungen vor, sortieren diese nach Unterschieden und Übereinstimmungen und erörtern die Gründe für ihre differierenden Beurteilungen. Dieser Schritt ist für eine Irritation im Sinne einer Reflexionsförderung bedeutsam, da hier ästhetische Positionen miteinander konfrontiert werden. Deshalb werden die Diskussionen zu dieser Aufgabe hinsichtlich der Frage untersucht, ob und wie sich hier reflexionsbezogene Aktivitäten zeigen.²

3. Auswertung und Operationalisierung von Reflexion

Um Praktiken ästhetischen Argumentierens zu rekonstruieren, werden Verfahren der multimodalen Argumentationsanalyse (Vogt, 2006) fruchtbar gemacht. Dabei wird der Interaktionsprozess in seinem Zusammenspiel zwischen mündlichem Diskurs und digitalen Handlungen, die vor allem auf dem Online-Whiteboard *Miro* stattfinden, analysiert. Unter Rückbezug auf die ethnomethodologische Gesprächsanalyse wird das ästhetische Argumentieren als „Diskursaktivität“ (Heller, 2012, S. 51) verstanden, die von „ordnungsstiftende[n] soziale[n] und kommunikative[n] Praktiken“ (Heller, 2012, S. 49) strukturiert wird. Ins Zentrum der Auswertung rückt deshalb die Frage, wie das ästhetische Argumentieren als Diskursaktivität kontextualisiert wird und wie sich „die Beteiligten den Kontext ihrer Interaktion wechselseitig anzeigen und interpretierbar“ (Heller, 2012, S. 49) machen. Dabei werden die Argumentationen der Studierenden nicht von außen hinsichtlich ihrer Logik, Kohärenz oder Tragfähigkeit bewertet, sondern es wird im Rahmen einer detaillierten Sequenzanalyse (Deppermann, 2008) untersucht,

2 Im dritten Aufgabenschritt arbeiten die Studierenden heraus, welche Gütekriterien in ihren Beurteilungen zur Anwendung gebracht werden. Abschließend erarbeiten sie didaktische Schlussfolgerungen für Rückmeldesituationen im Musikunterricht.

wie die Beteiligten eine Äußerung interpretieren und ihre eigene Äußerung kontextangemessen produzieren. Hierzu ist die Rekonstruktion von Folgerwartungen und die Herausarbeitung von interaktiven Konsequenzen relevant (Deppermann, 2008).

Bisherige Forschungsergebnisse zur Reflexion bei Studierenden legen nahe, dass diskursive Aushandlungen zwar konstitutiv für tiefergehende Reflexionsprozesse sind (z. B. Mientus, Wulff et al., 2023), jedoch zeigen sich nicht in jedem Studierendendiskurs reflexionsbezogene Aktivitäten (z. B. Heins & Zabka, 2019). Daher wurde literaturbasiert und in Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial eine Operationalisierung erarbeitet, die Reflexion als kognitives Konzept in beobachtbare, soziale Aktivitäten überführt und Gütekriterien einer ästhetischen Reflexion bestimmt (Höller, 2024):

Qualitätsmerkmale einer ästhetischen Reflexion sind erstens Perspektivwechsel und -einnahmen, da sie ein Ausdruck davon sind, dass es im ästhetischen Streitgespräch „gelingt, uns etwas wahrnehmbar zu machen, was wir bis dahin nicht hören, sehen, spüren konnten“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 527). Durch eine Konfrontation mit einer anderen Perspektive kann kognitive Dissonanz (Festinger, 1957) entstehen, bei der die eigene ästhetische Wahrnehmung und ggf. die dahinterliegenden Annahmen und Kriterien befragt werden. Dafür ist es zweitens notwendig, dass eine divergierende Perspektive eingebracht und ästhetische Deutungsunterschiede problematisiert werden. Drittens ist davon auszugehen, dass sich die Studierenden durch das Begründen ihrer ästhetischen Position selbst vergegenwärtigen, warum sie diese Position vertreten und so ihre spontanen Wertungen in reflektierte ästhetische Werturteile überführen (z. B. Kleimann, 2005). Schließlich kann das Ableiten von Konsequenzen als wesentlicher Reflexionsschritt verstanden werden: „Erst durch die Nennung und letztendlich auch, ggfs. zeitlich versetzte, Umsetzung von Veränderungsvorschlägen kann Reflexion dem Ziel der Professionalisierung dienen“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 151). Im Rahmen der Auswertung wird untersucht, wie diese reflexionsbezogenen Aktivitäten in der Interaktion vollzogen werden. Hierzu werden die „diskursiven Mikropraktiken“ (Breidenstein & Tyagunova, 2021, S. 11), die sich innerhalb kurzer Interaktionssequenzen in Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand situativ ausprägen, untersucht und miteinander verglichen. Durch diese Kontrastierung konnten vier Praktiken ästhetischen Argumentierens rekonstruiert werden, in denen sich die Reflexionsdimensionen (Problematisieren, Begründen, Perspektivieren, Schlussfolgern) unterschiedlich jedoch kohärent für die jeweilige Praktik zeigen (s. Tab. 1).

4. Fallanalyse: „Das bleibt Interpretationssache“

Am Fall *Interpretationssache* lassen sich zwei der insgesamt vier Praktiken ästhetischen Argumentierens illustrieren: Das *Rangeln um die Deutungshoheit* und das *Anerkennen der Deutungsoffenheit musikalischer Kompositionen* (s. Tab. 1). Dabei zeigt der Fall, wie eine konfrontative Aushandlung, bei der um die Deutungshoheit gerangelt wird, in ein wechselseitiges Anerkennen multipler ästhetischer Positionen mündet und sich dabei der Reflexionsgehalt der Studierendendiskussion verändert. Die folgenden Transkriptauszüge dokumentieren den inhaltlichen Einstieg einer Dreiergruppe in die Aufgabe. In der vorgelagerten Einzelarbeitsphase haben die Gruppenmitglieder zu beiden Kompositionen Highlights und Kritikpunkte formuliert.

4.1 Rangeln um die Deutungshoheit

Beim Rangeln um die Deutungshoheit wird das Argumentieren als Wettbewerb um das richtige und gültige ästhetische Werturteil kontextualisiert. Die Reflexionsdimension des Problematisierens (s. Abschnitt 3) erfolgt als Schüren von ästhetischem Dissens und das Begründen von ästhetischen Werturteilen wird als Tatsachenbehauptung vollzogen. Dies zeigt sich in der gewählten Sequenz.

- 1 Anton: ja\ ((..)) also zum Beispiel ist es halt natürlich schön- dass- die Britta
 2 aufgeschrieben hat dass ihr gut gefällt dass es kein Spannungsbogen
 3 hat- ((...)) und ich finde das würde zu einer Komposition dazu gehö-
 4 ren\
 5 Britta: Joa\
 6 Anton: [weil] oft man den Aspekt betrachtet dass es ja auch n Meer ist und- das
 7 Meer wie es quasi dargestellt wird sieht ja auch- jetzt nicht so aus als ob
 8 es da keine Wellen gerade gibt sondern es sieht aus wie ne wie ein raues
 9 Meer\
 10 oder/
 11 Britta: [ähm du sagst-]
 12 Clara: [(unverständlich) du hast das Bild]) als Meer empfunden/
 13 Britta: eben (.) für mich ist das kein raues Meer-
 14 Anton: [sondern/]
 15 Clara: [für mich auch nicht\
 16 Britta: [nö-]
 17 Clara: [eine] Landschaft\

Anton identifiziert einen ästhetischen Dissens zu der Frage, ob ein Spannungsbogen zu einer Komposition dazugehören sollte.³ Auf dem Miroboard ist nur zu Brittas Position ein Notizzettel hinterlegt, den Anton mündlich paraphrasiert. Anton schürt den Dissens, indem er Britta als Opponentin anspricht und ihr widerspricht. In seinem weiteren Redebeitrag (Z. 6–10) löst Anton den mit dem Widersprechen gesetzten Zugzwang ein, indem er seine Position begründet. Dabei stützt er argumentativ seine zuvor aufgestellte allgemeine These durch seine Assoziation mit dem vertonten Bild. Anton sieht in dem Bild ein raues Meer, weshalb ihm ein Spannungsbogen grundsätzlich als passend erscheinen würde. Sprachlich auffällig ist dabei, wie er seine Deutung in Geltung setzt: „weil oft man den Aspekt betrachtet dass es ja auch n Meer ist“. Statt mit „ich“ seine persönliche Perspektive auf das Bild wiederzugeben, wird mit „man“ eine „generalisierende, de-individualisierende [...] Perspektive“ (Bräuer et al., 2018, S. 143) sprachlich markiert. Anton begründet sein Werturteil also mit seiner ästhetischen Wahrnehmung, die hier aber als Tatsache beschrieben wird. Der Geltungsanspruch von Antons ästhetischem Werturteil wird somit sprachlich als ‚allgemein gültig‘ markiert. Dieses Behaupten der Richtigkeit und Gültigkeit des eigenen ästhetischen Werturteils kennzeichnet das *Rangeln um die Deutungshoheit*.

Die Reflexionsdimension des Perspektivierens erscheint beim *Rangeln um die Deutungshoheit* in Form von Perspektiveinnahmen, aber auch -zurückweisungen. Diese lassen sich in der Interaktionssequenz daran festmachen, wie die anderen Gesprächsteilnehmenden an Antons Aussage anschließen. Clara stellt die Rückfrage „du hast das Bild als Meer empfunden/“ (Z. 12). Hier nimmt Clara also die Perspektive von Anton ein, indem sie die Deutung von Anton in eigenen Worten wiedergibt. Anschließend widerspricht Britta Antons initialer Aussage mit „für mich ist das kein raues Meer“ (Z. 13) und Clara pflichtet ihr bei („für mich auch nicht“, Z. 15). Antons Position wird also vorerst von beiden Studentinnen zurückgewiesen.

Insgesamt wird beim *Rangeln um Deutungshoheit* die Gültigkeit einer ästhetischen Position als unangemessen bzw. inkonsistent herausgestellt bspw. durch das Hinterfragen oder Widersprechen. Gleichzeitig wird die jeweilige Gegenposition als richtig behauptet und verteidigt. Bei einer solchen Konfrontation können konfligierende Perspektiven eingenommen und auch zurückgewiesen werden.

3 Inhaltlich wird dabei nicht in Frage gestellt, inwiefern bei der Komposition kein Spannungsbogen vorliegt. Die Komposition zeichnet sich durch eine Überlagerung einer ruhigen Klaviermelodie mit Tauchgeräuschen, die beim Ausatmen unter Wasser entstehen, aus. Bereits diese Überlagerung könnte als Spannung gedeutet werden. Zudem ließe sich auch die harmonische Gestaltung der Melodie, durch die Abfolge von Tonika, Subdominanten und moll-Dominante durchaus als Spannung deuten. Statt einer analytischen Auseinandersetzung mit der musikalischen Gestaltung des Musikstücks widmen sich die Studierenden ihren Assoziationen mit dem Bild.

4.2 Anerkennen der Deutungsoffenheit

Im Kontrast zur Praktik des *Rangelns um die Deutungshoheit* stehen Interaktionssequenzen, bei denen das ästhetische Argumentieren als *Anerkennen der Deutungsoffenheit musikalischer Kompositionen* kontextualisiert wird. Kennzeichnend ist hierfür, dass dissentierende ästhetische Werturteile als gleichsam gültig erachtet werden. Ein Dissens wird dabei beispielsweise durch Relativierungen und Subjektivierungen abgeschwächt. Gleichzeitig wird in den Begründungen zum Ausdruck gebracht, dass ein ästhetischer Dissens aufgrund der jeweils anderen individuellen, ästhetischen Wahrnehmung vorliegt. Zudem mündet der Diskurs in Perspektivöffnungen und -wechsel, welche als konstitutiv für Reflexion verstanden werden (s. Abschnitt 1 und 3). Solche Formen des Perspektivierens lassen sich in der Interaktionssequenz rekonstruieren, die unmittelbar an die obige anschließt:

- 18 Britta: also für mich [...] als diese Unterwassergeräusche dazukamen (Bild der
19 Vertonung wird eingeblendet) hab ich das Gefühl boah krass ich seh
20 in dem Bild gerade Meer\ ich seh' gerade wirklich da unten ne Koralle
21 ((.)) und da rechts so 'n
- 22 Anton: ja gut das bleibt Interpretationssache aber ja könnte natürlich sein
- 23 Britta: also in dem Moment wo du sagst da ist n Sturm für dich zu sehen finde
24 ichs auch sinnvoll wenn da irgendwas passiert in so nem Stück\
- 25 Anton: ja-
- 26 Britta: da passt ja die Monotonie hier überhaupt nicht-
- 27 Anton: Ne\
- 28 Britta: is ja klar dass dich das dann stört\ aber wenn du andersrum über-
29 denkst dass man so ne Unterwasserwelt sich vorstellt [dann]
- 30 Anton [hmh\]
- 31 Britta: kannst du vielleicht eher verstehen, warum diesen vor sich Hingetröp-
32 fel eigentlich ganz gut passt vom Gefühl\

Britta begründet zunächst ausführlich ihre Assoziation mit dem Bild unter Verwendung von Subjektivierungen, wie „für mich“, „hab ich das Gefühl“, „ich seh gerade“ (Z. 18–20). Dabei deutet Brittas Schilderung eine bestimmte Rezeptionsrichtung an, bei der von den „Unterwassergeräusche[n]“ (Z. 18) der Musik ausgehend Assoziationen zu dem Bild entstehen. Britta begründet also ausführlich ihre Gegenposition und reflektiert dabei sprachlich und inhaltlich die Subjektivität ihrer ästhetischen Deutung. Anton reagiert daraufhin mit: „ja gut das bleibt Interpretationssache aber ja könnte natürlich sein“ (Z. 22) und zeigt

damit an, dass er Brittas dissentierendes ästhetisches Werturteil als gültig anerkennt. Dabei deutet sich bei Anton eine Perspektivöffnung gegenüber anderen Assoziationen mit dem Bild an, welche in Antons initialer Aussage im Modus der Tatsachenbeschreibung noch nicht erkennbar war. Eine Perspektiveinnahme zeigt sich zudem, wenn Britta beide Perspektiven zusammenfasst und Antons ästhetische Gegenposition mit eigenen Worten wiedergibt und argumentativ begründet: „also in dem Moment wo du sagst da ist n Sturm für dich zu sehen finde ichs auch sinnvoll wenn da irgendwas passiert in so nem Stück\ da passt ja die Monotonie hier überhaupt nicht-“ (Z. 23–26) Hier werden unterschiedliche ästhetische Deutungen als gleichsam gültig erachtet und nebeneinander gestellt. Diese Aktivität sowie das Betonen der Subjektivität des ästhetischen Werturteils sind Bestandteile einer Praktik des *Anerkennens der Deutungsoffenheit von Musikstücken*. Ästhetische Deutungsunterschiede werden dabei nicht als besser oder schlechter dargestellt, sondern als gleichsam gültig angesehen. Gleichzeitig kommt es in dieser Praktik zu Perspektiverweiterungen und -einnahmen.

Im weiteren Gesprächsverlauf (nicht im Transkript abgebildet) stellt Britta die zuvor gesammelten Assoziationen mit der Vertonung analytisch gegenüber und die Studierenden ziehen aus dieser Gegenüberstellung gemeinsam musikdidaktisch relevante Schlussfolgerungen, bspw. dass die Passung der Vertonung erst bewertet werden kann, wenn die Intention der Komponist*innen bekannt ist oder auch, dass grundsätzlich eine Bildvertonung nicht in ‚gelungen‘ oder ‚nicht gelungen‘ kategorisiert werden kann. In der Praktik des Anerkennens der Deutungsoffenheit von musikalischen Kompositionen gelangen die Studierenden also zu einer vom Einzelfall losgelösten, fachdidaktischen Reflexion ästhetischer Bewertungsmaßstäbe. Insgesamt zeigt diese Fallanalyse, wie eine konfrontative Form der diskursiven Aushandlung Gelegenheiten zur Perspektivöffnung und wechselseitigen Perspektiveinnahme schaffen kann, wenn das *Rangeln um die Deutungshoheit* überführt wird in das *Anerkennen der Deutungsoffenheit* musikalischer Kompositionen.

5. Praktiken ästhetischen Argumentierens im Zusammenhang mit reflexionsbezogenen Aktivitäten

Vergleicht man die rekonstruierten Praktiken ästhetischen Argumentierens fallübergreifend hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den in Abschnitt 3 hergeleiteten Reflexionsdimensionen wird deutlich, dass es in beiden Praktiken zu Aktivitäten des Problematisierens, des Begründens und des Perspektivierens kommt, die sich unterschiedlich aber kohärent für die jeweilige Praktik zeigen (s. Tab. 1). Jedoch wird die Qualität eines Perspektiv austauschs unterschiedlich präfiguriert: Beim Rangeln um die Deutungshoheit kommt es zwar zu Perspektiveinnahmen. Perspektivwechsel, bei denen die eigene ursprüngliche Perspektive verworfen

wird, zeigen sich im Material nur beim Anerkennen der Deutungsoffenheit. Für musikdidaktisch relevante Schlussfolgerungen erscheint dabei besonders produktiv, wenn die Studierenden den subjektiven Gehalt ihrer ästhetischen Werturteile reflektieren (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Zusammenhang von Reflexionstiefe mit Praktiken ästhetischen Argumentierens

Reflexionsdimension \ Praktiken ästhetischen Argumentierens	Rangeln um die Deutungshoheit	Anerkennen der Deutungsoffenheit	Vorschnelles Harmonisieren	Unverbundenes Sammeln ästhetischer Positionen
Problematisieren	Dissens schüren	Dissens als individuelle Deutungsunterschiede etablieren	–	–
Begründen	Im Modus der Behauptung	Betonung der Subjektivität und Relativität	Erläuterung eines Standpunkts	Erläuterung eines Standpunkts
Perspektivieren	Perspektivzurückweisung, -einnahme	Perspektiv-erweiterung, -wechsel	(Unmittelbare Perspektivübernahme)	–
Konkludieren	–	Konsequenzen für unterrichtliche Praxis	–	–

Aktivitäten des Begründens als „Kernaufgabe des Argumentierens“ (Heller, 2012, S. 84) zeigen sich nicht nur in Interaktionssequenzen, in denen ein ästhetischer Dissens etabliert wird. Es gibt auch Fälle, in denen – ähnlich eines Schülerjobs (Breidenstein, 2006) – die Studierenden ihre Stichpunkte ‚nur‘ abarbeiten, indem sie ihre ästhetischen Wahrnehmungseindrücke begründen. Die einzelnen ästhetischen Positionen werden aber nicht in Beziehung zueinander gesetzt, sondern *unverbunden gesammelt*. Diese Sequenzen sind dabei von zustimmungsmarkierenden Redezügen geprägt. Hier sind möglicherweise Praktiken eines ‚Doing Gruppenarbeit‘ wirksam, in denen ein reibungsloser Ablauf der Aufgabenerledigung durch eine konsensorientierte Gesprächsorganisation (Gruber, 1996) gewährleistet werden soll. In solchen Sequenzen könnte jedoch auch die grundlegende Annahme der Deutungsoffenheit von Musikstücken dazu führen, dass die Etablierung eines ästhetischen Dissenses als nicht lohnenswert erscheint, da die Interaktionsteilnehmenden möglicherweise eine Deutungsoffenheit mit einer Deutungsbeliebigkeit verwechseln. In solchen Fällen zeigen sich empirisch keine

Aktivitäten des Perspektivierens, da hier keine globale Argumentation zu einem ästhetischen Dissens oder einer Problematisierung entsteht (s. Tab. 1 „Unverbundenes Sammeln“).

In anderen Fällen werden ästhetische verschriftlichte Positionen, die einer verbal eingebrachten Position widersprechen, durch Löschen auf dem Miroboard eliminiert und so ein möglicher Dissens ‚vorausgehend‘ aus dem Weg geschaffen. Solche Aktivitäten des *Vorschnellen Harmonisierens* zeichnen sich durch ein unmittelbares Umstimmen aus, bei der die eigene ästhetische Position verworfen und eine ästhetische Gegenposition unmittelbar übernommen wird, indem diese auf dem Miroboard als vermeintliches Gruppenergebnis festgehalten wird. Reflexion kann hier ggf. in einer individuellen Perspektivübernahme bestehen. Aufgrund des unmittelbaren Löschens der ästhetischen Gegenposition kommt es zu keinem wechselseitigen Perspektiv austausch, weshalb Aktivitäten des Aufrechterhaltens ästhetischer Positionen als wesentliche Voraussetzung für einen Perspektiv austausch zu erachten sind. Gleichzeitig mag das unmittelbare Löschen auch auf eine erlernte, schulische Praktik des Protokollierens verweisen, bei der vermeintliche Gruppenprodukte ohne vorherige Auseinandersetzung unmittelbar mitgeschrieben werden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wird mittels der multimodalen Argumentationsanalyse eine erste Systematisierung für ästhetische Argumentationsprozesse bei Musikstudierenden entwickelt. Dabei wird deutlich, dass die rekonstruierten Praktiken ästhetischen Argumentierens die Qualität eines Perspektiv austauschs unterschiedlich präfigurieren. Entscheidend für die Hervorbringung einer tiefergehenden Reflexion ist, ob in der Interaktion ein ästhetischer Dissens etabliert wird. Innerhalb solcher Interaktionssequenzen, in denen das Argumentieren als globale Diskursaktivität relevant gesetzt wird, lassen sich ausführliche Begründungsprozesse und Aktivitäten eines Perspektiv austauschs in Form von Perspektiv zurückschweisungen, -einnahmen, -erweiterungen und -wechseln feststellen.

Aus normativer Sicht ist zu diskutieren, welche Praktiken ästhetischen Argumentierens als produktiv erachtet werden sollten. So kann bspw. dem Anerkennen der Deutungsoffenheit eine ambivalente Bedeutung zugeschrieben werden: Wenn die Studierenden in Dissens zueinander treten und eine ästhetische Kontroverse als plurales Deutungsmuster begrüßen, besteht die Chance für Perspektivwechsel. Besonders produktiv wird der Diskurs, wenn die Studierenden den subjektiven Gehalt ihrer ästhetischen Werturteile reflektieren und so zu musikdidaktisch relevanten Schlussfolgerungen gelangen. Gleichzeitig kann die Annahme der Deutungsoffenheit musikalischer Kompositionen auch für eine Praktik des unverbundenen Sammelns ästhetischer Positionen leitend sein, bei der die Auseinandersetzung mit konträren ästhetischen Positionen als nicht

lohnenswert erscheint. Warum das Eintreten in eine ästhetische Kontroverse in bestimmten Gruppen gelingt und in anderen nicht, wäre aus empirischer Sicht noch weiter zu beforschen.

Dank der entwickelnden Anlage des Forschungsprojekts kann gezeigt werden, wie durch ein spezifisch gestaltetes hochschuldidaktisches Lehr-/Lernformat diskursive Aushandlungsprozesse zu ästhetischen Bewertungen von Kompositionen initiiert werden können. Für einen ästhetischen Aushandlungsprozess erweist sich bspw. die Übersicht über die Notizen aller Teilnehmenden auf dem Miroboard als zielführend, da die Studierenden bereits im Vorhinein die Beurteilungen der anderen sichten und individuell ihre Perspektive darauf aktualisieren können. Jedoch können damit Praktiken des Abarbeitens von Stichpunkten oder des Protokollierens von vermeintlichen Gruppenprodukten einhergehen. Es erscheint daher sinnvoll, bei Lerngruppen, die Dissens eher meiden, gezielt Dissens von außen einzubringen und somit für *produktive Irritationen* zu sorgen. Hier bedarf es weiterer Konzepte und Untersuchungen, wie sich Studierende in eine diskursive Reflexionskultur langfristig einüben können, um später selbst ästhetische Streitgespräche für einen bildungsrelevanten Musikunterricht anregen zu können.

Schließlich können die rekonstruierten Praktiken des *Rangelns um Deutungshoheit*, *Anerkennens von Deutungsoffenheit*, *unverbundenen Sammelns* und *Vorschnellen Harmonisierens* auch erste Hinweise dafür sein, wie sich ästhetische Aushandlungsprozesse im Musikunterricht vollziehen. Hier wäre jedoch weiter zu untersuchen, wie Schüler*innen die Gültigkeit ihrer Perspektiven aushandeln, wie sich die Beziehungsebene der Schüler*innen auf ästhetisches Argumentieren in kollaborativen Arbeitsphasen auswirkt und wie in lehrer*innenzentrierten Unterrichtsgesprächen ästhetisches Argumentieren kontextualisiert wird.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA. Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9540>
- Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht. Die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 139–154). Julius Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 24*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2021). Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssociologie* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_29-1

- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503620766>
- Gruber, H. (1996). *Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskussion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07738-1>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Julius Klinkhardt.
- Heins, J. & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 904–925.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg Verlag.
- Höller, K. (2024). Was bedeutet Diskursqualität in kollaborativen Diskussionen von Musikstudierenden? Heuristik zur Operationalisierung der Reflexionstiefe in ästhetischen Streitgesprächen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*.
- Höller, K. (2023). Interaktionsorientierung als Gestaltungs- und Auswertungsperspektive für Reflexionsprozesse am Beispiel einer musikpädagogischen Studie. In L. Mientus, A. Nowak & C. Klempin (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung – empirisch, phasenübergreifend, interdisziplinär* (S. 53–58). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>
- Kleimann, B. (2005). Wie sprechen und urteilen wir über Kunst? In C. Jäger & G. Meggle (Hrsg.), *Kunst und Erkenntnis* (S. 95–116). Mentis-Verlag.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mientus, K., Klempin, C. & Nowak, A. (2023). Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär. In K. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär* (S. 13–18). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>
- Mientus, L., Wulff, P., Nowak, A. & Borowski, A. (2023). Fast-and-frugal means to assess reflection-related reasoning processes in teacher training. Development and evaluation of a scalable machine learning-based metric. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 677–702. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01166-8>
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), 452–457.
- Rolle, C. (2017). Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In M. Schwarzbauer et al. (Hrsg.), *Tagungsband zur Tagung „Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort?“ an der Universität Mozarteum Salzburg, Dezember 2014* (S. 129–146). Universität Salzburg.
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 507–535). Kopaed.

- Spychiger, M. (2021). Fehlerbewusstsein, Feedbackkultur, Beziehungssicherheit. Konzepte und empirische Beispiele zur Fehlerkultur. In M. Fuchs (Hrsg.), *Kinder- und Jugendstimme* (S. 53–68). Logos Verlag.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2021). Komponieren zwischen Vorgabe und Freiheit. Kompositionspädagogik zwischen Anleitung und Offenheit. In G. Brunner, C. Lietzmann, S. Schmid & J. Treß (Hrsg.), *Mastery oder Mystery? Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 209–226). Helbling.
- Vogt, R. (2006). Argumentieren multimodal. Performanzlinguistische Perspektiven. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in der Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 41–62). Stauffenburg Verlag.
- Von Aufschnaiter, C., Fraji, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(1), 144–159.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Erlbaum.

Katharina Höller

katharina3.hoeller@tu-dortmund.de

<https://orcid.org/0000-0002-2415-3218>