

Julia Ehninger
Universität zu Köln

Wie lässt sich musikbezogene Argumentationskompetenz empirisch untersuchen?

Über die empirische Erforschung einer facettenreichen Kompetenz

How Can Music-Related Argumentative Competency Be Empirically Researched?

Empirical Research on a Multifaceted Competency

Zusammenfassung

Die Rolle von Argumentationskompetenz wurde in den letzten Jahren in vielen Fachdidaktiken verstärkt empirisch untersucht. In der Musikpädagogik gibt es jedoch bisher kaum empirische Arbeiten in diesem Forschungsfeld. Der vorliegende Artikel untersucht die methodischen Herangehensweisen von sieben Forschungsprojekten zu Argumentationskompetenz in verschiedenen Fächern, um daraus Implikationen für entsprechende musikpädagogische Forschungen abzuleiten. Dabei werden sowohl qualitative (z. B. inhalts- oder gesprächsanalytische), als auch quantitative Ansätze (z. B. Probabilistische Testtheorie) berücksichtigt. Ausgehend von einer kritischen Reflexion der jeweiligen Forschungsdesigns werden Rückschlüsse für die musikpädagogische Forschung gezogen, um zu analysieren, wie dort fachspezifische, aber auch fächerübergreifende Aspekte von Argumentationskompetenz untersucht werden können. Es wird argumentiert, dass eine Vielfalt an Forschungsdesigns nötig ist, um die diversen Facetten von musikbezogener Argumentationskompetenz in den Blick zu nehmen.

Schlagwörter: Musikbezogene Argumentationskompetenz, Kompetenz, Methoden, Empirische Forschung, Argumentieren

Summary

In recent years, the role of argumentative competency has been increasingly empirically researched in many subject didactics. In music education, however, there is hardly any empirical work in this field of research. This article examines the methodological approaches of seven research projects on argumentative competence in various fields in order to draw conclusions for corresponding music education research. Both qualitative (e. g. content or conversational analysis) and quantitative approaches (e. g. probabilistic test theory) are considered. Based on a critical reflection of the respective research designs, conclusions for music education research will be drawn in order to analyze how field-dependent, but also field-invariant aspects of argumentative competence can be examined. It is argued that a variety of research designs is necessary to focus on the various facets of music-related argumentative competence.

Keywords: Music-Related Argumentation, Competence, Methods, Empirical Research, Argumentation

Einleitung

Argumentationskompetenz ist eine sprachliche Schlüsselkompetenz (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 22), die fächerübergreifend eine wichtige Rolle in Schulcurricula und Bildungsstandards spielt (Budke et al., 2015b; Morek, Heller & Quasthoff, 2017; Vollmer & Thürmann, 2010). Aktuelle Forschungsarbeiten konnten empirisch nachweisen, dass sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern einen wichtigen Faktor für deren Bildungserfolg darstellen.¹ Als sprachliche Schlüsselkompetenz wird das Argumentieren demnach im Hinblick auf den schulischen Bildungserfolg als zentral angesehen. So wurden im Forschungsprojekt *FUnDuS* erstmals belastbare empirische Befunde zum Zusammenhang von Schulerfolg und Argumentationskompetenz vorgelegt (Quasthoff et al., 2016, S. 2).

Sprache ist für den Wissenserwerb essenziell. Durch sie werden Inhalte vermittelt und gelernt und damit ist sie in jedem Fach das „zentrale[] Medium des Lernens“ (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 25). Deshalb sieht auch die Kultusministerkonferenz die Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen als zentrale Aufgabe *aller* Schulfächer an (KMK, 2019). Sprachliches und fachliches Lernen sind also auf das Engste miteinander verbunden. Dies gilt auch für den Musikunterricht: Obwohl die Auseinandersetzung mit Musik vorwiegend nonverbal erfolgen kann, stellt Sprache das zentrale Kommunikationsmedium im Musikunterricht dar. Musikunterricht ist ohne verbales Handeln nicht denkbar, da wesentliche Bestandteile des Unterrichtsinhalts sprachlich vermittelt werden. Somit ist das Erlernen einer musikbezogenen Sprachfähigkeit ein musikpädagogisches Kernziel und essenziell, um die Kompetenzvorgaben der Rahmenlehrpläne Musik zu erfüllen (Bossen, 2019, S. 9).

Umso erstaunlicher ist es, dass die Rolle von Sprache bzw. von Argumentation im musikpädagogischen Kontext bisher empirisch kaum erforscht wurde (Bossen, 2017, S. 25). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass viele Schülerinnen und Schüler hinter den sprachlichen Kompetenzerwartungen der Bildungsstandards zurückbleiben² und sprachliche Fähigkeiten eng mit dem Bildungserfolg zusammenhängen (Morek & Heller, 2012, S. 67). Das Argumentieren ist *eine* von vielen Möglichkeiten, sich sprachlich mit dem Gegenstand Musik auseinanderzusetzen.³ Doch wie ist es möglich, Argumentation empirisch zu untersuchen? Gibt es fächerübergreifende Gemeinsamkeiten oder unterscheidet sich musikbezogene Argumentation vom Argumentieren in anderen Fächern?

In dieser Methodenreflexion soll es darum gehen, ob und wie musikbezogene Argumentationskompetenz empirisch untersucht werden kann. Welche Methoden und Forschungsdesigns eignen sich, um diese Kompetenz empirisch zu erfassen? In anderen Fachdidaktiken sowie in der Sprachdidaktik wurde in den letzten Jahren viel dazu geforscht. Deshalb wird es auch darum gehen, ob und wie sich diese Zugänge auf die Musikpädagogik übertragen lassen. Dabei

¹ U. a. die BMBF-Projekte *INTERPASS* (z. B. Prediger, Erath, Quasthoff, Heller & Vogler, 2016) und *FUnDuS* (z. B. Morek et al., 2017) sowie das durch die DFG geförderte Projekt *DisKo* (z. B. Morek, 2016).

² 2018 haben 12,5 % der Viertklässler*innen die Mindestanforderungen der Bildungsstandards in Lesekompetenz nicht erreicht. Am Ende der neunten Jahrgangsstufe lag der Anteil bei über 20 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 116-117).

³ In der Text- und Gesprächslinguistik wird bspw. zwischen „Deskription“, „Narration“, „Explikation“ und „Argumentation“ unterschieden (Brinker, Antos, Heinemann & Sager, 2001). In Schulcurricula spielen häufig sog. Operatoren eine Rolle, um die erwünschte sprachliche Operation zu verdeutlichen (z. B. „analysieren“, „begründen“, „benennen“; s. a. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3975> [04.11.2020]).

handelt es sich bei dem vorliegenden Artikel nicht um ein systematisches Review des Forschungsfeldes, sondern um eine Reflexion unterschiedlicher methodischer Forschungsansätze.

Zunächst werden in einem Überblick wesentliche Eckpunkte der Argumentationstheorie dargestellt (Abschnitt 1.1). Anschließend wird betrachtet, wie Argumentationskompetenz bisher in der empirischen Bildungsforschung und in der Musikpädagogik erforscht wurde (Abschnitt 1.2). Abschnitt 2 widmet sich schließlich den folgenden zentralen Fragestellungen: (a) *Mit welchen Forschungsdesigns werden welche Aspekte von Argumentationskompetenz erfasst?* und (b) *Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die empirische Erforschung von musikbezogener Argumentationskompetenz?* Um methodologische Anregungen für die empirische Erfassung von musikbezogener Argumentationskompetenz zu gewinnen, widmet sich Abschnitt 3.2 der Analyse entsprechender Studien aus verschiedenen Fachdidaktiken. Schließlich werden die methodischen Erkenntnisse auf die Musikpädagogik übertragen (Abschnitt 4).

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Argumentationstheorie

Die Argumentationstheorie steht in einer Tradition, die bis in die Antike zurückreicht. Dabei ist sie wesentlich geprägt durch „ein spannungsreiches Verhältnis zwischen Logik, Dialektik und Rhetorik“ (Deppermann, 2003, S. 11). Was unter Argumentation verstanden wird variiert dabei in den verschiedenen Theorietraditionen erheblich. Im Folgenden wird zunächst der Argument-Begriff der Logik erläutert (Abschnitt 1.1.1). Das Verständnis von Argument bzw. Argumentation in der Logik unterscheidet sich von der Betrachtungsweise in pragmatischen Ansätzen. Die pragmatische Wende in der Argumentationsforschung beginnt spätestens in der Mitte des 20. Jahrhunderts mit Stephen E. Toulmins Argumentationsschema (Abschnitt 1.1.2). Die Besonderheiten ästhetischer Argumentation werden in Abschnitt 1.1.3 beschrieben. Alltagsargumentationen weichen in vielen Punkten von theoretisch angenommenen Schemata ab. Diesem Problem widmet sich Abschnitt 1.1.4.

1.1.1 Logik

Das Verständnis von Argumentation in der Logik unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von alltagssprachlicher Argumentation, da es in der Logik nicht um die Überzeugungskraft von Argumenten geht, sondern um ihre Gültigkeit. Tatsächlich können Argumente, die im logischen Sinne nicht gültig sind, im Alltag überzeugen und andersherum (s. a. Krelle, 2014, S. 4-7).

Aus logischer Perspektive besteht ein Argument „aus einer Aussage, die die Konklusion darstellt, und einer oder mehrerer Aussagen, die Gründe zu ihrer Stützung angeben. Die Aussagen, die Gründe angeben, werden ‚Prämissen‘ genannt“ (Salmon, 1973, S. 10). Während der Begriff „Argument“ im alltäglichen Sprachgebrauch häufig auf einen Disput hinweist, hat er in der Logik nicht diese Bedeutung (Salmon, 1973, S. 9). Die Logik beschäftigt sich mit der objektiven Beziehung zwischen Konklusion und Begründung (Salmon, 1973, S. 10). Die Gültigkeit eines deduktiven Arguments resultiert daher aus einer gültigen Form und nicht dem Gehalt seiner Aussagen. Als Beispiel hierfür soll dieser Syllogismus dienen:

<i>Prämissen:</i>	Alle Menschen sind sterblich.	Alle p sind q .
	Alle Musiker*innen sind Menschen.	Alle r sind p .
<i>Konklusion:</i>	Alle Musiker*innen sind sterblich.	Alle r sind q .

Die Annahmen der Logik greifen bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Argumenten in Diskussionen oder im Alltag jedoch häufig zu kurz. Im Alltag argumentiert man gerade dann, wenn die Konklusion fraglich erscheint (Tetens, 2004, S. 24). Ob ein Argument überzeugt oder nicht, hängt also auch von anderen Faktoren ab, wie z. B. dem Kontext, in dem das Argument steht. Die meisten Argumente, die im Alltag völlig akzeptabel sind, sind aus logischer Sicht nicht gültig (Eemeren et al., 2014, S. 209). Wenn Argumentation also nur aus der Perspektive logischer Gültigkeit betrachtet wird, werden viele Probleme nicht beachtet, die bei einem Austausch von Argumenten auftauchen können. Pragmatische Ansätze innerhalb der Argumentationstheorie setzen hier an und suchen nach weiteren Gütekriterien im Feld.

1.1.2 Pragmatische Ansätze

Innerhalb der Argumentationstheorie gewannen ab Mitte des 20. Jahrhunderts pragmatische Ansichten an Bedeutung (Eemeren et al., 2014, S. 41-42). Es gibt verschiedene theoretische Ansätze, die dem Problem der logischen Analyse von Argumenten unterschiedlich begegnen. Im Gegensatz zur Logik spielt hier auch der Kontext eines Arguments eine Rolle. Unter dem Überbegriff *Informelle Logik* sammeln sich eine Reihe von Arbeiten, die nach Ansätzen für die Analyse und Bewertung von Argumenten abseits der Gütekriterien der Logik suchen (im Überblick s. Eemeren et al., 2014, Kap. 7).

Im Unterschied zum Englischen wird im Deutschen mit den Worten „Argument“ und „Argumentation“ konstruktives, vernünftiges Handeln verbunden (Eemeren et al., 2014, S. 4). Während mit dem englischen Begriff negativ aufgeladene Meinungsunterschiede wie Streit oder Zankerei assoziiert werden, ist das im Deutschen und in vielen anderen europäischen Sprachen nicht der Fall.⁴ Argumentation kann sowohl den Prozess als auch das Produkt des Argumentierens bezeichnen; im Englischen steht hingegen die Prozesshaftigkeit im Vordergrund (Eemeren et al., 2014, S. 3-4). Darauf verweisen Frans van Eemeren et al., wenn sie „argumentation“ definieren:

Argumentation is a communicative and interactional act complex aimed at resolving a difference of opinion with the addressee by putting forward a constellation of propositions the arguer can be held accountable for to make the standpoint at issue acceptable to a rational judge who judges reasonably. (Eemeren et al., 2014, S. 7)

Stephen E. Toulmin ist einer der wichtigsten Begründer der modernen Argumentationstheorie. Sein Argumentationsschema⁵ wurde in vielen empirischen Studien berücksichtigt (s. a. Abschnitt 1.4). Innerhalb der Logik wird seiner Meinung nach irrtümlicherweise angenommen, dass die Form eines Arguments über dessen Gültigkeit entscheide und der Inhalt der Prämisse nicht relevant sei. Deshalb seien die formalen Kriterien der Logik für die Beurteilung von Argumenten, wie

⁴ Die Autor*innen sprechen von „other European languages“ und führen v. a. Beispiele aus dem Niederländischen an (Eemeren et al., 2014, S. 3). Die Beispiele funktionieren m. E. ebenfalls in der deutschen Sprache.

⁵ Das Schema stellte er 1958 in seinem Buch *The Uses of Argument* vor. Ich zitiere im Folgenden aus der überarbeiteten Version (2003).

sie in der Praxis vorkommen nicht entscheidend (Toulmin, 2003, S. 5-7). Toulmin ersetzte deshalb die Konzepte von Prämissen und Konklusion durch neue Konzepte (u. a. „data“, „claim“, „warrant“). In Toulmins Schema wird zwischen „data“ (Datum), „claim“ (Behauptung bzw. Konklusion), „warrant“ (Schlussregel), „backing“ (Stützung), „rebuttal“ (Ausnahmebedingung) und „qualifier“ (Modaler Operator) unterschieden (deutsche Übersetzungen aus Toulmin, 1975, S. 88-98). Er verdeutlicht diese Begriffe am sog. „Bermuda-Beispiel“ (Abb. 1):

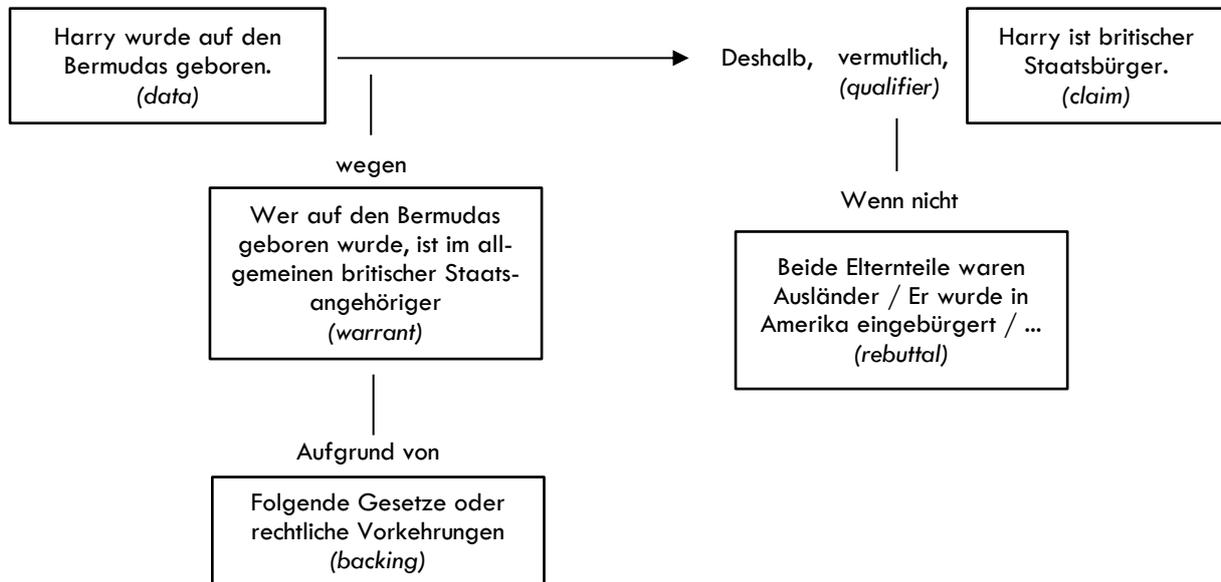


Abbildung 1: Schema einer Argumentation (Toulmin (1975, S. 96) adaptiert und ergänzt; s. a. Toulmin (2003, S. 97))

Die Behauptung, dass Harry britischer Staatsbürger sei („claim“) wird durch das Datum gestützt, dass Harry auf den Bermudas geboren wurde („data“). Wenn das Datum von einem Opponenten nicht akzeptiert wird, kann es durch die Schlussregel („warrant“) gestützt werden (Wer auf den Bermudas geboren wurde, ist im allgemeinen britischer Staatsbürger) und durch den Verweis auf ein Gesetz belegt werden („backing“). Falls Harrys Eltern Ausländer sind, stellt dies eine Ausnahmebedingung („rebuttal“) dar.

Die Gültigkeit eines Arguments hängt laut Toulmin von *bereichsspezifischen* sowie von *bereichsunabhängigen* Aspekten ab.⁶ Während die Form eines Arguments bereichsunabhängig („field-invariant“) ist, hängt die Gültigkeit auch maßgeblich vom „warrant“ ab, der bereichsspezifisch ist. Letzten Endes wird der „warrant“ durch das „backing“ gestützt, welches sich von Bereich zu Bereich unterscheidet (Toulmin, 2003, S. 104-105). Laut Eemeren et al. (2014, S. 223) kann sich bei ästhetischen Argumenten ein „backing“ beispielsweise auf ästhetische Normen beziehen. Später erweiterte Toulmin seine Annahmen. Er ging davon aus, dass sich je nach Bereich außer „warrant“ und „backing“ auch weitere Aspekte beim Argumentieren unterscheiden: Die Basis

⁶ Die Idee, dass die Gültigkeit von Argumenten von sowohl von bereichsspezifischen als auch von bereichsunabhängigen Aspekten abhängt, wurde vom „Critical Thinking Movement“ aufgegriffen, das im reformpädagogischen Kontext der 1970er Jahre in den USA entstanden ist. Diese Bewegung wird stark mit der Informellen Logik assoziiert (Eemeren et al., 2014, S. 378). Zum Verhältnis von „Critical Thinking“ und Musikpädagogik s. a. Topoğlu (2014).

(„forums“) auf der argumentiert wird, die Anforderungen („stakes“) sowie die kontextspezifischen Besonderheiten des Argumentierens (Toulmin, 1992, S. 9).⁷

1.1.3 Ästhetische Argumentation

1964 schrieb die Zeitschrift *Newsweek* über die Band *The Beatles*: „Musically they are a near disaster [...]. Their lyrics [...] are a catastrophe [...]“.⁸ Dieses Urteil beruht zunächst auf der subjektiven Einschätzung eines Journalisten, aber da er es in einer Zeitschrift veröffentlichte, beansprucht es auch allgemeine Gültigkeit für die Leserschaft. An diesem Beispiel wird deutlich, was ästhetische Urteile von anderen Urteilen unterscheidet: Ästhetische Urteile beziehen sich sowohl auf die urteilende Person selbst (das Subjekt; hier: der Journalist), sowie auf den ästhetischen Gegenstand (das Objekt; hier: *The Beatles*). Trotz dieser subjektiven Komponente beanspruchen ästhetische Werturteile allgemeine Gültigkeit.

Ob und wie dieser Geltungsanspruch begründet werden kann, wird in der Philosophie seit dem späten 17. Jahrhundert diskutiert (Kurbacher-Schönborn, 2007). Im Zentrum steht dabei u. a. die Frage, ob ein Objekt tatsächlich über ästhetische Eigenschaften verfügt oder ob ihm diese bloß zugeschrieben werden (Reicher, 2005, S. 20-21). Nach Immanuel Kant (1790, § 1) sind Geschmacksurteile subjektiv, weil sie sich nicht auf den Gegenstand selbst, sondern auf das Empfinden beziehen, das durch ein Objekt ausgelöst wird. In *Kritik der Urteilskraft* stellt er dar, dass Geschmacksurteile dennoch allgemeine Gültigkeit beanspruchen (Kant, 1790, § 7-8). Jedoch beziehen sich die Urteile nicht ausschließlich auf das Objekt selbst, weshalb ästhetische Urteile in einem logischen Sinne nicht verallgemeinert werden können. Kant (1790, § 8) spricht von „einer subjektiven Allgemeingültigkeit“.

Ein Grund für den hohen Grad an Subjektivität ist, dass ästhetische Werturteile das Resultat von ästhetischer Wahrnehmung sind. Denn man kann ein Urteil über einen ästhetischen Gegenstand nur dann fällen, wenn dieser zuvor wahrgenommen wurde (u. a. Seel, 1985, S. 239; Sibley, 1965, S. 137). Da sich ästhetische Wahrnehmungen von Mensch zu Mensch unterscheiden, können wir für unsere Urteile nur schwer allgemeine Gültigkeit beanspruchen. Wenn wir ästhetische Werturteile äußern (z. B.: „Yesterday‘ ist die schönste Ballade von den Beatles“), versuchen wir unser Gegenüber dazu anzuregen, einen ästhetischen Gegenstand (hier: das Lied ‚Yesterday‘) so wahrzunehmen, wie wir es tun. Für Christian Rolle (1998, S. 31-32) sind ästhetische Werturteile Empfehlungen. Der Geltungsanspruch ist dann eingelöst, wenn sich die ästhetische Wahrnehmung für andere als lohnend erweist. Bernd Kleimann spricht sogar von einem „geteilte[n] Erfahrungsurteil“ (Kleimann, 1998, S. 73). Ein „Raum geteilter musikalischer Grunderfahrungen“ entsteht jedoch nur dann, wenn die beteiligten Personen Hörgewohnheiten und musikalische Kategorien bis zu einem gewissen Grad teilen (Kleimann, 1998, S. 71). Ein Beispiel für diesen geteilten Erfahrungsraum gibt Kant: Man wird sich kaum „aufschwätzen“ lassen, dass eine Blume schön ist. Man will sie selbst betrachten, als ob das „Wohlgefallen von der Empfindung abhinge“ (Kant, 1790, § 8). Dieser Widerspruch zwischen „sinnlicher Wahrnehmung und begrifflicher

⁷ “If I were rewriting the book today, I would broaden the context, and show that it is not just the ‘warrants’ and ‘backing’ that vary from field to field: even more, it is the *forums* of argumentation, the *stakes*, and the contextual details of ‘arguing’ as an *activity*” (Toulmin, 1992, S. 9; Herv. i. O.).

⁸ <https://www.latimes.com/opinion/la-xpm-2014-feb-09-la-oe-beatles-quotes-20140209-story.html> [06.04.2020]

Verarbeitung“ wird in der Geschichte der Ästhetik immer wieder diskutiert (Brandstätter, 2008, S. 107). Kleimann (2005, S. 113) kommt zum Schluss, dass ästhetische Werturteile zwar einen Geltungsanspruch besitzen, aber dass dieser nur in der individuellen Erfahrung geltend gemacht werden kann. Die subjektive Grundlage und der objektive Geltungsanspruch lassen sich folglich als zwei Aspekte eines ästhetischen Werturteils beschreiben (Kleimann, 2005, S. 113).

Obwohl sich ästhetische Wahrnehmung nicht in allen Facetten ins Verbalsprachliche übertragen lässt, kann man doch über sie kommunizieren (Brandstätter, 2008, S. 37). Martin Seel (1985)⁹ und Bernd Kleimann (2005)¹⁰ schlagen verschiedene ästhetische Kommunikationsformen vor und berücksichtigen hierbei die subjektive Beziehung des Urteilenden zum Objekt sowie dessen Kenntnis über den Gegenstand.

Musikbezogenes Argumentieren kann als eine Form von ästhetischer Argumentation gesehen werden: Beim musikbezogenen Argumentieren steht explizit der Gegenstand Musik im Mittelpunkt des Geschehens, wobei andere Komponenten, wie Text, Bild oder medienbezogene Aspekte, durchaus eine Rolle spielen können (z. B. wenn es um Bild- oder Gedichtvertonungen geht). Da musikbezogenes Argumentieren zum ästhetischen Argumentieren zählt, geht es dabei nicht um ein logisches Schlussfolgern.

1.1.4 Zum Verhältnis von Argumentationstheorie und empirischer Forschung

Im wirklichen Leben tritt Argumentation selten in der idealisierten Form auf, die in der Argumentationstheorie angenommen wird (Morek et al., 2017, S. 14). Obwohl es hilfreich ist, bei der Analyse empirischer Daten auf Argumentationstheorien zurückzugreifen, stoßen Theorien bei der Auseinandersetzung mit der im Alltag stattfindenden Argumentation an ihre Grenzen. Aus theoretischer Sicht sind Alltagsargumente oft unvollständig, obwohl sie tatsächlich sehr überzeugend sein können (Krelle, 2014, S. 16). In Situationen im Alltag werden selbstverständliche Prämissen häufig weggelassen (Salmon, 1973, S. 18) bzw. gibt es keinen Hinweis auf die benutzten Schlussregeln (Tetens, 2004, S. 63).

Empirische Forscher*innen, die mit dem Toulmin-Schema gearbeitet haben, berichten, dass es schwierig ist alle theoretischen Elemente seines Schemas zu rekonstruieren (Krelle, 2014, S. 17).¹¹ Dennoch benutzen zahlreiche Forscher*innen das Modell von Toulmin zur Analyse empirischer Daten (z. B. Clark & Sampson, 2008; Erduran, Simon & Osborne, 2004; Käser, 2017; Prediger & Hein, 2017). Bei vielen argumentationstheoretischen Ansätzen wird die sprechende Person isoliert betrachtet (so auch in Toulmins Argumentationsschema; vgl. Abschnitt 1.1.2). In alltäglichen Diskussionen kommt es jedoch zu einer Interaktion oder einem verbalen Schlagabtausch mit einem

⁹ Seel (1985, S. 237-244) beschreibt drei Formen ästhetischer Argumentation: (1) Im „Kommentar“ wird der Gegenstand beschrieben bzw. werden ihm ästhetische Eigenschaften zugeschrieben. Er bezieht sich damit in erster Linie auf die (vor-)ästhetische Wahrnehmung des Objekts. (2) In der „Konfrontation“ wird ein Vorschlag zum ästhetischen Wert gemacht und die (3) „Kritik“ stellt eine Verbindung aus Konfrontation und Kommentar dar (s. a. Wallbaum (2009) für die Übertragung auf einen musikdidaktischen Kontext).

¹⁰ Kleimann (2005) erweitert Seels (1985) Unterscheidung und schlägt sechs Kommunikationsformen vor: „Spontane Wertung“, „Beschreibung“, „Kommentar“, „Charakterisierung“, „Interpretation“ sowie „reflektierte Wertung“.

¹¹ Obwohl Toulmin selbst einräumt, dass nicht alle Bestandteile seines Schemas immer vorkommen müssen. So kann es sein, dass der „warrant“ nicht expliziert und nur angedeutet wird. Ob ein „backing“ überhaupt notwendig ist, liegt daran, ob der „warrant“ direkt vom Gegenüber akzeptiert wird. Genauso wenig ist es möglich, in einer realen Diskussion ein „backing“ für jeden „warrant“ zu geben, da dies den Diskussionsfluss behindern würde (Eemeren et al., 2014, S. 219).

Gegenüber. Daher lebt Argumentation von der Auseinandersetzung und dem Dialog. Dieses dialogisch geprägte (und alltagssprachliche) Verständnis wird in vielen Argumentationstheorien nicht ausreichend berücksichtigt. Thorsten Pohl (2014) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Gefahr, einem „monologischen Reduktionismus“ zu verfallen. Miriam Morek, Vivien Heller und Uta Quasthoff (2017) unterscheiden vor diesem Hintergrund zwischen „sprecherzentrierten“ und „interaktionsorientierten“ Perspektiven auf das Argumentieren.

1.2 Argumentationskompetenz

1.2.1 Argumentationskompetenz in der empirischen Bildungsforschung

Argumentieren ist für das Lernen in jedem Fach von hoher Bedeutung, da hierbei Wissen diskursiv konstruiert und ausgehandelt wird (Morek, 2016, S. 125). Insofern verwundert es nicht, dass Argumentationsfähigkeit fächerübergreifend in den Bildungsstandards von Bedeutung ist.¹² Argumentieren spielt eine zentrale Rolle bei der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern an unterrichtlicher Kommunikation und ist in Unterrichtsprozessen ein zentrales Mittel zur Aneignung, Vermittlung und Überprüfung von fachlichem Wissen (Domenech, Krahl & Hollmann, 2017, S. 22). Wenn Schülerinnen und Schüler kausale Zusammenhänge sprachlich auf den Punkt bringen können, haben sie sich dabei auch die inhaltlichen Zusammenhänge bewusst gemacht. Dieses Phänomen wird in der Sprachdidaktik als *epistemische Funktion* bezeichnet (Morek & Heller, 2012, S. 74-77). Das Argumentieren kann daher im Schulunterricht sowohl als anzustrebendes „Lernziel“, als auch „Lernmedium“ angesehen werden (Morek et al., 2017, S. 11; Herv. i. O.). Darüber hinaus scheinen die soziale Herkunft und das Elternhaus die Fähigkeit zum Argumentieren stark zu beeinflussen (Quasthoff et al., 2016).

Argumentiert werden kann in schriftlicher und mündlicher Form. Dabei unterscheiden sich die Kommunikationsanforderungen voneinander. Bei mündlicher Kommunikation sind die Sprechende sowie die adressierte Person anwesend. Die Kommunikation erfolgt deshalb unmittelbar und es können Rückmeldungen (auch nonverbaler Art) gegeben werden (Becker-Mrotzek, 2008, S. 56). Dies ist bei schriftlicher Kommunikation nicht der Fall. Diese erfolgt immer mit zeitlicher Verzögerung, da die adressierte Person nicht anwesend ist. Der Schreibenden Person ist es daher nicht möglich, unmittelbar auf Rückmeldungen zu reagieren. Bei der Produktion eines Textes muss also die Lesesituation antizipiert werden und somit verlangt der Schreibprozess eine sorgfältigere Planung, da ein Verstehenskontext von der Schreibenden Person selbst geschaffen werden muss (Becker-Mrotzek, 2008, S. 56). Deshalb sind laut Uta Quasthoff und Madeleine Domenech (2016, S. 27) die Anforderungen bei schriftlicher Argumentation höher als bei mündlicher. Einem produzierten Text sieht man jedoch seine Entstehungsgeschichte und die ihm vorausgegangen kognitiven Prozesse nicht an (Philipp, 2015, S. 31). In aller Regel schließt man in der schriftlichen Kompetenzforschung allerdings von einem Produkt, das eine Person hervorgebracht hat auf deren Kompetenz. Wenn Argumentation mündlich erfolgt, lassen sich hingegen Kommunikations- und Interaktionsprozesse unmittelbar beobachten.

¹² Die aktuell geltenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz sind online einsehbar: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards.html#c2585> [23.03.2020].

Quasthoff und Domenech räumen ein, dass sich das Argumentieren als diskursiv und kontextuell eingebettete Praktik eher einer standardisierten Kompetenzerfassung entzieht (vgl. Quasthoff & Domenech, 2016, S. 22). Dennoch wurde dies in einigen Forschungsprojekten sowohl in standardisierter als auch in nicht-standardisierter Form¹³ praktiziert (u. a. Krelle & Willenberg, 2008; Neumann & Lehmann, 2008; Prediger et al., 2016). Dabei sind die meisten Arbeiten zum schriftlichen Argumentieren im Kontext der Schreib- und nicht in der Argumentationsforschung entstanden (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 26).

Wie in der Argumentationstheorie spielt auch in der empirischen Bildungsforschung die Frage eine Rolle, ob es sich beim Argumentieren um ein bereichsunabhängiges bzw. bereichsspezifisches Phänomen handelt (s. Abschnitt 1.1.2). Es gibt Arbeiten, die Argumentationskompetenz als bereichsunabhängige bzw. fächerübergreifende Kompetenz in den Blick nehmen. So verstehen etwa Quasthoff et al. Argumentationskompetenz im Forschungsprojekt *FUnDuS* als eine spezifische Ausprägung von Diskurskompetenz (Quasthoff, 2012, S. 2-3). Die Autor*innen gehen davon aus, dass argumentative Fähigkeiten in hohem Maße aus der sprachlichen Fähigkeit bestehen, „übersatzmäßige – globale – Strukturen kohärent aufbauen zu können“ (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 22; Herv. i. O.). Quasthoff schlägt ein Modell vor, das Diskurskompetenz gattungs- und medialitätsübergreifend beschreibt (Quasthoff, 2009; Quasthoff & Domenech, 2016).¹⁴ Dieses Modell wurde in Studien operationalisiert, die Argumentationskompetenz als eine spezifische Ausprägung von Diskurskompetenz verstehen (u. a. Erath, Prediger, Quasthoff & Heller, 2018; Morek, 2016; Quasthoff & Domenech, 2016; Quasthoff, Heller & Morek, 2017).

Innerhalb der verschiedenen Fachdidaktiken gibt es wiederum Forschungsarbeiten, die sich auf die fachlich-inhaltlichen Anforderungen im jeweiligen Schulfach stützen (u. a. Budke, Schiefele & Uhlenwinkel, 2010b; Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013; Gronostay, 2017; Käser, 2017). Dabei können sich im Einzelnen die Anforderungen bzw. Auffassungen von fachspezifischer Argumentationskompetenz unterscheiden (Budke et al., 2015a; Budke & Meyer, 2015; Pohl, 2014). Beispielsweise ist in der Mathedidaktik das Argumentieren stark mit dem mathematischen Beweisen assoziiert (Jahnke & Ufer, 2015).

1.2.2 Musikbezogene Argumentationskompetenz

Die kritische Auseinandersetzung mit Musik kann im Alltag aber auch in musikpädagogischen Kontexten eine große Rolle spielen: Wenn man im Schulunterricht Musik analysiert oder interpretiert, wenn man in Ensembles über die gemeinsame Probenarbeit diskutiert, wenn man mit

¹³ Standardisierte Testverfahren sind z. B. Schulleistungstests. Die Aufgaben, die in diesen Tests zum Einsatz kommen, werden i. d. R. ausgehend von curricularen Vorgaben entwickelt. In diesen ist festgelegt, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollten (Roick, 2020). Zu nicht-standardisierter Forschung zählen u. a. Vorgehensweisen aus der qualitativen Forschung (z. B. Unterrichtsforschung) (zu Standards in nicht-standardisierter Forschung s. Bohnsack, 2005).

¹⁴ Diskurskompetenz wird als globale gattungs- und medialitätsübergreifende Kompetenz verstanden, die sich in drei Teilkompetenzen aufgliedern lässt: *Kontextualisierungskompetenz* beschreibt die Fähigkeit, eine „produzierte Einheit angemessen in einen Kontext zu platzieren“. *Vertextungskompetenz* „bildet die Fähigkeit zum internen Aufbau einer Einheit gemäß der inhaltlichen und sequenziellen Anforderungen der Gattung“ und für *Markierungskompetenz* wird ein „sprachstrukturelles Repertoire von gattungsangemessenen Formen und Verfahren benötigt“ (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24). Die Autorinnen verweisen darauf, dass die drei Teilkompetenzen einander bedingen und in ihren Daten integriert vorkommen (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 24).

Freund*innen nach einem Konzert über die Aufführung spricht, oder wenn man ein paar Tage später eine Kritik darüber in der Zeitung liest. In allen Fällen wird musikbezogen argumentiert. Rolle definiert musikbezogene Argumentationskompetenz als die Kompetenz, „verständlich, plausibel und differenziert ästhetische Werturteile über Musikstücke begründen zu können“ (Knörzer, Rolle, Stark & Park, 2015, S. 148). Beim musikbezogenen Argumentieren (als einer Form des ästhetischen Argumentierens) werden subjektive sowie objektive Geltungsansprüche verhandelt (vgl. Abschnitt 1.1.3).

Diese Kompetenz ist in den deutschen Schulcurricula fest verankert. In den Lehrplänen der Länder Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein ist beispielsweise die Kompetenz, Urteile über Musik zu begründen im Bereich bzw. Handlungsfeld „Reflexion“ festgehalten (Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, 2015; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019).¹⁵ In den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zu „einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik“ spielt das Argumentieren über Musik im Anforderungsbereich III eine Rolle und es werden Operatoren aufgezählt, die diesem Anforderungsbereich entsprechen: u. a. „Bewerten Sie...“, „Begründen Sie...“, „Nehmen Sie kritisch Stellung...“ (KMK, 2005, S. 12).

Rolle (2013, 2017) schlägt theoriebasiert ein Kompetenzmodell vor, in welchem er sieben Niveaus musikbezogener Argumentationskompetenz beschreibt. Als Ausgangspunkte hierfür diente ein Stufenmodell von Michael J. Parsons (1987) aus dem Bereich der Bildenden Kunst, das „Reflective Judgment Model“ von Patricia M. King und Karen S. Kitchener (1994, 2004) sowie Harald Wohlrapps (2008) Unterscheidung von drei Grundoperationen des Argumentierens (Behaupten, Begründen, Kritisieren). Während auf dem untersten Niveau das subjektive Gefallen das musikbezogene Urteil bestimmt, können auf den mittleren Niveaus objektive Eigenschaften und der Ausdruck von Musik berücksichtigt werden. Auf den höheren Niveaus wird der Aspekt der intersubjektiven Verständigung betont. Ästhetische Konventionen können im Urteil berücksichtigt werden und Kritik anderer wird in die eigene Argumentation eingebunden (Rolle, 2017, S. 141). In Rolles Modell steht die inhaltliche Qualität von Argumenten sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel im Mittelpunkt. Somit berücksichtigt Rolles Modell neben inhaltlichen Aspekten auch die dialogischen bzw. kommunikativen Bestandteile musikbezogener Argumentation (s. a. Bossen, 2019, S. 122).

Es gibt nur wenig empirische Forschung zu musikbezogenen Kompetenzen im deutschsprachigen Raum (Hasselhorn & Knigge, 2018). Dies gilt insbesondere für sprachliche bzw. argumentative Kompetenzen innerhalb der musikpädagogischen Forschung (s. a. Bossen & Jank, 2017). Beim musikbezogenen Argumentieren gibt es kein „richtig“ oder „falsch“ und somit stellt es eine Herausforderung dar, diese Kompetenz empirisch zu untersuchen. Neben einer Design-Based-Research Studie von Thomas Gottschalk zur Diskursfähigkeit von Schülerinnen und Schülern (Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013) gibt es erste empirische Untersuchungen, die Rolles Kompetenzmodell operationalisieren (u. a. Ehninger & Rolle, 2020; Knörzer et al., 2015; Knörzer, Stark, Park & Rolle, 2016).

¹⁵ Exemplarisch wurde hier auf die Lehrpläne von Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen verwiesen. Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge und Lehmann (2008) fanden bei einer umfassenden Analyse deutscher Schulcurricula drei Kompetenzbereiche für den Musikunterricht. Im dritten Bereich findet sich der „bewusste Umgang mit den eigenen Präferenzen und den Präferenzen anderer“, sowie die „Kenntnis und die Relativierung des eigenen Standpunktes“ (Niessen et al., 2008, S. 13-14).

2. Fragestellung

Im Gegensatz zum Argumentieren in anderen Fächern (wie z. B. der Mathematik) wird beim musikbezogenen Argumentieren ästhetisch argumentiert (vgl. Abschnitt 1.1.3). Hierbei werden subjektive sowie objektive Geltungsansprüche verhandelt. Ein Urteil wie „schön“ bezieht sich sowohl auf die Musik (das Objekt), als auch auf die subjektive Empfindung (s. a. Peez, 2013, S. 5). Da es in diesem Artikel explizit um Kompetenzen im Fach Musik gehen soll, spreche ich im Folgenden ausschließlich von musikbezogener Argumentation.

Neben fachlich-inhaltlichen Aspekten spielen beim musikbezogenen Argumentieren auch Gesichtspunkte eine Rolle, die fächerübergreifend gelten, wie etwa die Struktur eines Arguments, die Einbettung des Arguments in den Gesprächsverlauf etc. Obwohl musikbezogene Argumentationskompetenz im schulischen Musikunterricht eine wichtige Rolle spielt, gibt es bisher kaum empirische Forschung hierzu. Für die vorliegende Methodenreflexion werden deshalb empirische Studien aus anderen Fächern herangezogen, um Rückschlüsse auf die empirische Erforschbarkeit musikbezogener Argumentationskompetenz zu ziehen. Im Mittelpunkt stehen dabei folgende Forschungsfragen:

- (a) Mit welchen empirischen Forschungsdesigns können welche Aspekte von Argumentationskompetenz erfasst werden?
- (b) Welche Perspektiven ergeben sich für die empirische Erforschung von musikbezogener Argumentationskompetenz?

3. Empirische Forschung zu Argumentationskompetenz

3.1 Methodisches Vorgehen – Identifikation der Studien

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden empirische Studien aus der Musikpädagogik und verwandten Disziplinen zusammengetragen. Eine systematische Datenbankrecherche diente als Ausgangspunkt für die Auswahl der Texte.¹⁶ Anhand der Titel und Abstracts wurden relevante Publikationen identifiziert. In diesem Prozess spielten vorab festgelegte Kriterien eine Rolle, die die Anschlussfähigkeit der Studien zur Beantwortung der Forschungsfragen gewährleisten sollten: Die Forschungsarbeiten sollten empirisch vorgehen und einen Argumentationsbegriff operationalisieren, der aus einer pragmatischen Argumentationstradition stammt, da musikbezogenes Argumentieren wenig mit Argumentieren aus logischer Perspektive gemein hat (s. Abschnitt 1.1). Bei der Datenbankrecherche tauchten einige Studien aus verwandten Domänen (wie z. B. der Schreib- und Leseforschung) nicht auf, die m. E. wichtige Anregungen liefern. Aus diesen Projekten lassen sich interessante Schlüsse auf die empirische Erforschbarkeit von Argumentationskompetenz ziehen, weshalb diese nachträglich in die Auswahl mitaufgenommen wurden.

¹⁶ Die Datenbanken *ERIC* und *FISBildung* wurden mit den folgenden Suchschemata durchsucht:
ERIC: argumentation AND (competency OR competence OR skill OR ability) AND empirical
FISBildung: (Freitext: "EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG") und (Freitext: ARGUMENTATION)) und (Freitext: KOMPETENZ oder FAEHIGKEIT oder FERTIGKEIT). Die Suche ergab 43 Treffer auf *ERIC* und 45 auf *FISBildung* [17.12.2019].

Es zeigte sich, dass Argumentationskompetenz in den ausgewählten Forschungsarbeiten empirisch aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird. Die Studien konnten in drei Kategorien eingeteilt werden, je nachdem, ob sie sich mit Argumentation in Form von *Rezeption*, *Produktion*, oder *Interaktion* beschäftigen. Diese Unterscheidung wurde von Budke, Schiefele und Uhlenwinkel (2010a) im Zusammenhang mit Argumentationskompetenz getroffen und geht auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* zurück (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001). Für den vorliegenden Artikel erwies sich diese Unterscheidung als hilfreich. Einige Studien konnten mehreren Kategorien zugeordnet werden, da z. B. sowohl die Rezeption als auch die Produktion von Argumentation untersucht wurde. Bei genauerer Analyse der Forschungsarbeiten stellte sich heraus, dass es für die Beantwortung der Forschungsfragen zielführender ist, wenige ausgewählte Studien detailliert zu beschreiben, als alle Studien in ihrer Breite zu berücksichtigen, um so bei der Analyse der jeweils verwendeten Forschungsmethode in die Tiefe gehen zu können. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden deshalb exemplarisch jeweils zwei bis drei Studien herangezogen, die die *Rezeption*, *Produktion* oder die *Interaktion* von Argumentationskompetenz (oder einem verwandten Konstrukt) untersuchen. Dabei sind u. a. methodische Herangehensweisen aus der Unterrichtsforschung, der standardisierten Kompetenzmodellierung sowie der Gesprächslinguistik vertreten. Darüber hinaus sind Forschungsarbeiten aufgelistet, die den Inhalt oder/und die Form von Argumentation untersuchen. Es werden Arbeiten betrachtet, die sowohl mündliche als auch schriftliche Realisierungen untersuchen.

In diesem Artikel werden sieben Forschungsprojekte intensiv diskutiert (Tab. 1). Die Arbeiten von Knörzer et al. (2016) sowie Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) sind dabei die einzigen Studien, die in einem musikpädagogischen Kontext verortet sind. Knörzer et al. (2016) operationalisieren musikbezogenes Argumentieren in schriftlicher Form und werten die Daten inhaltsanalytisch aus. Die Ergebnisse dieser Analyse werden im Anschluss quantifiziert. Gottschalk (i. Vorb.) untersucht Diskursfähigkeit in Unterrichtsgesprächen, also in mündlicher Form. In beiden Studien liegt der Fokus auf fachlich-inhaltlichen Aspekten. Frederking et al. (2012), Neumann und Lehmann (2008) sowie Krelle und Willenberg (2008) untersuchen größere Stichproben mithilfe quantitativer Methoden (Probabilistische Testtheorie). Trotz ähnlicher methodischer Herangehensweisen unterscheiden sich die Studien im Hinblick auf die untersuchten Konstrukte sowie Auswertungsmethoden. Alle drei Studien haben jedoch mit dem Problem zu kämpfen, offene Aufgabenstellungen reliabel auszuwerten. Krelle und Willenberg (2008) erforschen Argumentationskompetenz im Fach Deutsch. Neumann und Lehmann (2008) untersuchen Schreibkompetenz und nehmen in ihrer Auswertung u. a. eine Unterscheidung von sprachlichen und inhaltlichen Aspekten vor. Frederking et al. (2012) überprüfen in ihrem Forschungsprojekt die Hypothese, dass es sich beim Verstehen literarästhetischer Texte um eine andere Kompetenz handelt, als allgemeine Lesekompetenz.¹⁷ Morek (2016) sowie Erath et al. (2018) wiederum untersuchen Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen und nutzen Auswertungsmethoden aus der Gesprächsanalyse. Tabelle 1 gibt eine Übersicht der ausgewählten Studien.

¹⁷ Bei der Interpretation von mehrdeutigen literarischen Texten gibt es häufig kein ‚richtig‘ und ‚falsch‘ (Frederking et al., 2012, S. 3).

Tabelle 1: Übersicht der ausgewählten Studien

Kategorie	Studien	Untersuchtes Konstrukt	Auswertungsmethode
Produktion	Knörzer et al. (2015, 2016)	Musikbezogenes Argumentieren	Inhaltsanalyse
	Neumann & Lehmann (2008); Neumann (2007)	Schreibkompetenz im Fach Deutsch	Kompetenzmodellierung, Probabilistische Testtheorie
Rezeption	Frederking et al. (2011a, 2011b, 2012)	Literarästhetische Urteils- bzw. Verstehenskompetenz	Kompetenzmodellierung, Probabilistische Testtheorie
	Krelle & Willenberg (2008); Willenberg, Gailberger & Krelle (2007)	Argumentation im Fach Deutsch	Kompetenzmodellierung, Probabilistische Testtheorie
Interaktion	Morek (2016)	Komplexität von Diskursanfor- derungen in Unterrichtsgesprä- chen	Gesprächsanalyse
	Erath et al. (2018); Prediger et al. (2016)	Erklären in Unterrichtsgesprä- chen	Gesprächsanalyse, episte- mische Matrix
	Gottschalk & Lehmann-Werm- ser (2013)	Musikbezogene Diskursfähigkeit	Analyseschema nach Grundler (2011)

3.2 Empirische Studien zu Argumentationskompetenz und verwandten Konstrukten

In den nachfolgenden Abschnitten wird das methodische Vorgehen der ausgewählten empirischen Studien zu Argumentationskompetenz genauer untersucht. Der Fokus liegt hierbei auf den verwendeten Forschungsdesigns und Methoden, mit denen die Kompetenz empirisch erfasst wird. Dabei ist die Trennung in die Kategorien *Produkt*, *Rezeption* und *Interaktion* nicht immer trennscharf, da in einigen Projekten mehrere Kategorien untersucht wurden. Die Einteilung richtet sich daher nach dem jeweiligen Schwerpunkt der Studien.

3.2.1 Produktion

Es werden nun zunächst zwei Studien vorgestellt, die argumentative Textproduktion mit zwei verschiedenen methodischen Herangehensweisen erfassen. Während Knörzer et al. (2016) die Argumentationen der Versuchspersonen nach Philipp Mayrings (2010) Inhaltsanalyse auswerten und im Anschluss quantifizieren, modellieren Neumann und Lehmann (2008) Schreibkompetenz in der Schulleistungsstudie *DESI* mit Methoden der Probabilistischen Testtheorie.

Knörzer et al. (2015, 2016) führten eine explorative Studie durch, um Rollen theoretisches Kompetenzmodell für musikbezogenes Argumentieren empirisch zu untersuchen (Rolle, 2013). Die Versuchspersonen (Oberstufenschüler*innen, Musikstudierende sowie im akademischen Bereich tätige Musiker*innen und Musikpädagog*innen) wurden gebeten zu begründen, welche Version zweier Musikstücke aus dem Pop- und Klassik-Bereich ihnen besser gefiel.¹⁸ Die Musik wurde in Form von Videos präsentiert und die teilnehmenden Personen hatten 60 Minuten Zeit, um in einer offenen Stellungnahme ihre Meinung schriftlich darzulegen und zu begründen. Dieses Setting sollte den Teilnehmenden ausreichend Zeit geben, ohne Zeitdruck an ihren Begründungen zu

¹⁸ Es handelte sich dabei um die Versionen des Chopin-Waltzers in As-Dur (Op. 34, Nr. 1) von Lang Lang und Arthur Rubinstein sowie um das Popstück "I Shot the Sheriff" von Bob Marley und Eric Clapton (Knörzer et al., 2016, S. 6).

arbeiten. Partituren bzw. Leadsheets der präsentierten Musik wurden ebenfalls zur freiwilligen Benutzung zur Verfügung gestellt.

Die Autor*innen zeigten in einer inhaltsanalytischen Auswertung der produzierten Texte, wie die Teilnehmenden in ihren Argumentationen auf die Musikstücke Bezug nahmen. In einer Mischung aus deduktivem und induktivem Vorgehen konnten vier Hauptkategorien identifiziert werden: „Merkmale des Stückes“, „subjektive Aspekte“, „kontextspezifisches Hintergrundwissen“ sowie „medienbezogene Aspekte“ (Knörzer et al., 2015, S. 151). Die Stichprobe wurde zudem a priori in drei Gruppen eingeteilt, die der vermuteten Expertise der Versuchsteilnehmenden entsprachen (Noviz*innen, Semi- sowie Expert*innen). Die Autor*innen berechneten für jede Expertisegruppe Mittelwerte für die vergebenen Codes innerhalb der Hauptkategorien. Die Gruppe der Expert*innen nannte z. B. im Schnitt elf Mal Aspekte, die der Hauptkategorie „medienbezogene Aspekte“ zugeordnet werden konnten (Knörzer et al., 2016, S. 9). Aus diesen Mittelwerten ließen sich prozentuale Anteile für die Nennungen innerhalb der Hauptkategorien bestimmen. In der anschließenden Auswertung wurden die drei Gruppen miteinander verglichen. Es konnten signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf ihre Argumentationsweisen festgestellt werden (Knörzer et al., 2016, S. 11). Tiefer gehende Einzelfallanalysen bestätigten diese Ergebnisse (Knörzer et al., 2015).

Bei der empirischen Untersuchung von Argumentationskompetenz stellt sich stets auch die Frage, inwiefern sprachliche mit fachlichen bzw. inhaltlichen Kompetenzen verwoben sind und ob man diese voneinander trennen kann. Im Rahmen der *DESI*-Studie legen Neumann und Lehmann (2008) einen methodischen Ansatz vor, wie man Schüler*innen-Texte sowohl sprachlich als auch inhaltlich auswerten kann (s. a. Neumann, 2007).¹⁹ Generell ist es schwieriger, offene Testformen standardisiert auszuwerten, als geschlossene Aufgaben (Neumann, 2006, S. 21). In der *DESI*-Studie wurde für den Bereich „Schreiben Deutsch“²⁰ deshalb ein kombiniertes Auswertungsverfahren verwendet, das sowohl detaillierte inhaltliche Kriterien der Texte als auch semantisch-pragmatische bzw. sprachsystematische Merkmale erfasst. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse sollten im Test Reklamations-, Beschwerde- und persönliche Briefe schreiben (Neumann, 2007; Neumann & Lehmann, 2008). Dichotome Variablen erfassten formale sowie inhaltliche Aspekte der Schüler*innen-Texte und bildeten eine Skala.²¹ Semantisch-pragmatische sowie sprachsystematische Merkmale (wie Rechtschreibung, Grammatik, Gesamteindruck des Textes) wurden mithilfe fünfstufiger Ratingskalen erfasst. Die Beschreibung der Kompetenzniveaus erfolgte anschließend ausgehend von der gebildeten semantisch-pragmatischen Skala. Die Skala der formalen und inhaltlichen Variablen wurde jedoch deskriptiv herangezogen, um so Zusammenhänge zur semantisch-pragmatischen Skala darzustellen (Neumann & Lehmann, 2008, S. 91, 94).

¹⁹ Eine weiterführende Erläuterung des methodischen Ansatzes der Probabilistische Testtheorie auf S. 22 in diesem Artikel.

²⁰ Die Autor*innen definieren Schreibkompetenz als Fähigkeit, „Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen“ (Harsch, Neumann, Lehmann & Schröder, 2007, S. 41; Neumann & Lehmann, 2008, S. 89).

²¹ Skalen (wie z. B. Bewertungsskalen) sind Bezugssysteme. Beim Messen werden Zahlen den Eigenschafts- oder Fähigkeitsausprägungen von Personen zugeordnet (Bühner, 2011, S. 479). Im Falle einer Schulnote wird einer Person mit einer sehr guten Leistung die Zahl 1 zugeordnet. Diese Zahl entspricht dann einem Wert auf der Schulnotenskala (die i. d. R. von 1 bis 6 reicht).

Diese methodische Herangehensweise zeigt eine Möglichkeit, sprachliche und inhaltliche Aspekte getrennt voneinander zu untersuchen und sie anschließend ins Verhältnis zu setzen. In den Ergebnissen konnten die Autor*innen zeigen, dass beiden Teilkompetenzen (semantisch-pragmatisch und sprachsystematisch) lediglich im mittleren Bereich miteinander korrelieren (Neumann & Lehmann, 2008, S. 91).

3.2.2 Rezeption

Die Auswertung von Texten bzw. offenen Antwortformaten ist sehr aufwendig – und entsprechend kostenintensiv. Zudem berichten einige Projekte von Problemen hinsichtlich der Interrater-Reliabilität (u. a. Krelle & Willenberg, 2008). In Large-Scale-Assessments werden deshalb meist Methoden verwendet, die sich für große Stichproben besser eignen. Die Rezeption, also das Verstehen und Beurteilen von Argumentationen, lässt sich in geschlossenen Antwortformaten erfassen und kann deshalb gut in standardisierten Leistungstests eingesetzt werden. Die hier vorgestellten Studien aus den Forschungsprojekten *LUK* (u. a. Frederking, Roick & Steinhauer, 2011b) und *DESI* (u. a. Krelle & Willenberg, 2008) befassen sich u. a. mit der Rezeption von literarästhetischen Urteilen bzw. argumentativen Texten.

Im Forschungsprojekt *LUK* modellierten Frederking et al. literarästhetische Urteils- bzw. Verstehenskompetenz (Frederking et al., 2012; Frederking, Meier, Brüggemann, Gerner & Friedrich, 2011a; Frederking et al., 2011b).²² Im Test, der sich an Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangstufe richtete, kamen offene, halboffene, sowie geschlossene (Multiple-, Forced-Choice) Items²³ zum Einsatz (Frederking et al., 2012, S. 5). Die Items bezogen sich auf verschiedene literarische Texte, die i. d. R. nicht im Schulunterricht behandelt werden, weshalb nur wenige Schülerinnen und Schüler mit deren Inhalt vertraut waren. Offene Items eigneten sich besser, um zu untersuchen, wie die Versuchspersonen die Mehrdeutigkeit literarischer Texte verstanden (Frederking et al., 2012, S. 6). Bei der Auswertung der offenen Items berichten die Autor*innen jedoch eine geringe Interrater-Reliabilität von je zwei Rater*innen, die die Aufgaben kodierten. Diese Unstimmigkeit wurde dadurch aufgelöst, dass eine dritte Person die unterschiedlich gerateten Items rekodierte (Frederking et al., 2012, S. 12). Theoretisch waren drei Dimensionen von literarästhetischer Urteilskompetenz angenommen worden. Tests zur strukturellen Validität zeigten jedoch, dass ein zweidimensionales Modell besser zu den Daten passte (Frederking et al., 2011b, S. 88). Die beiden Dimensionen im zweidimensionalen Modell (*semantisch* und *idiolektal*) korrelierten jedoch sehr hoch ($r = .91$; $p < .01$) (Frederking et al., 2012, S. 13). Dabei misst die semantische Dimension inwiefern zentrale Textinhalte erschlossen werden und die idiolektale Dimension die Analyse von formalen Textspezifika (Frederking et al., 2011b, S. 79). Die hohe

²² In den Publikationen ist sowohl von Urteils- als auch von Verstehenskompetenz die Rede. Die beiden Begriffe stehen in einem engen Zusammenhang, da die Autor*innen literarästhetische Urteilskompetenz als „operationalisierbare[n] Teil literarischer Rezeptions- und Verstehenskompetenz“ modellieren (Frederking et al., 2011a, S. 134). Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes gilt Verstehensprozessen, die als solche jedoch nicht operationalisierbar sind, jedoch als „Ergebnisse von Verstehensprozessen“ (Frederking et al., 2011a, S. 134).

²³ In geschlossenen bzw. gebundenen Aufgabenformaten sind mögliche Antwortoptionen bereits vorgegeben. Bei Forced-Choice-Aufgaben soll eine Antwortoption ausgewählt werden, bei Multiple-Choice-Aufgaben mehrere. In freien bzw. offenen Formaten wird die Antwort von der Versuchsperson selbst erzeugt (z. B. in Form einer (kurzen) schriftlichen Antwort) (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 39-40).

Korrelation der beiden Dimensionen deutet allerdings darauf hin, dass beide Dimensionen dasselbe messen.

Im Rahmen von *DESI* konzipierten Krelle und Willenberg (2008) einen Kompetenztest für Argumentation im Fach Deutsch (s. a. Willenberg, Gailberger & Krelle, 2007). Im Test wurden Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse in fiktive Situationen geführt, die argumentativ auf schriftlichem Weg bewältigt werden sollten (Krelle & Willenberg, 2008, S. 83). Die Versuchspersonen sollten Sprechakte sowie argumentative Texte einschätzen. Diese teils offenen, teils geschlossenen Aufgaben wurden von Rater*innen ausgewertet. Die offenen Aufgabenformate, die dafür vorgesehen waren, eine Argumentation produktiv weiterzuführen, mussten jedoch wegen mangelnder Interrater-Reliabilität bei der Datenauswertung ausgeschlossen werden (Willenberg et al., 2007, S. 118). Es konnten im Anschluss zwei Kompetenzniveaus rezeptiver Anforderungen empirisch bestätigt werden: „Erste Einschätzung einer Situation“ (Niveau A) und „Reflexion der argumentativen Machart von Beiträgen oder Texten“ (Niveau B) (Willenberg et al., 2007, S. 121). Niveau B wurde lediglich von 1 % der Versuchspersonen erreicht und 44 % blieben hinter Niveau A zurück (Krelle & Willenberg, 2008, S. 84). Der Test bildet somit die große Varianz unter den Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend ab. Darüber hinaus ist es fraglich, ob Niveau A überhaupt Argumentationskompetenz beschreibt, da hier eher kommunikative Anforderungen in einem fiktiven Gespräch abgeprüft wurden.²⁴

3.2.3 Interaktion

Die Arbeit von Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) stellt Kriterien vor, mit denen die inhaltliche Qualität von Schüler*innen-Beiträgen nachvollzogen kann. Morek (2016) folgt wiederum einem gesprächslinguistischen Vorgehen und analysiert globalsprachliche Aspekte. Erath et al. (2018) bringen in ihrem methodischen Vorgehen sprachliche und inhaltliche Aspekte zusammen.

In einer Design-Based Research Studie untersuchte Gottschalk die Diskursfähigkeit von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe (Gottschalk, i. Vorb.; Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013). Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) präsentieren in einer Vorabpublikation exemplarisch die Auswertung eines Unterrichtsgesprächs. Schülerinnen und Schüler sollten ein Bild vertonen und anschließend über die entstandenen Kompositionen diskutieren. Dabei wurde ein Auswertungsschema verwendet, das Grundler (2011) angewandt hat (s. a. Vogt, 2002) und das von Gottschalk empiriefundiert modifiziert wurde. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler wurden vier verschiedenen Hierarchieebenen²⁵ zugeordnet, die in Baumgraphen angeordnet wurden, um so prozesshaft die Argumentstruktur des Unterrichtsgesprächs zu

²⁴ Beschreibung des Kompetenzniveaus A: „Einschätzung: Eine Situation in ihren Grundbedingungen und ihrer Gesprächsthematik einschätzen können. An einem Gespräch in der Situation teilnehmen können. Aussagen in der Situation beurteilen können“ (Krelle & Willenberg, 2008, S. 82).

²⁵ Bei der niedrigsten Hierarchieebene handelte es sich um die „reine Meinungsäußerung bzw. unbegründete Bewertung“. Die Kategorie „Elementarformat“ wurde zugeordnet, wenn „ästhetische Teilwerte zur Begründung eines ästhetischen Gesamturteils“ herangezogen wurden. Im „Standardformat“ handelte es sich um eine „Bewertung und Begründung“ durch „Stützen, Absichern und Erläutern durch Bezug auf nicht ästhetische Eigenschaften“. Die höchste Hierarchieebene, das „erweiterte Standardformat“ zeichnet sich durch „Bewertung, Begründung und Erweiterung“ und durch die „detaillierte Beschreibung von Aspekten des musikalischen Verlaufs“ aus (Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013, S. 72).

veranschaulichen. Auf diesem Wege konnten schließlich sowohl die kollektiven, als auch die individuellen kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler erfasst werden (Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013, S. 72). Mit diesem Vorgehen wurden v. a. fachlich-inhaltliche Aspekte erfasst. Gottschalk (i. Vorb.) analysiert ebenfalls formal-sprachliche Aspekte sowie soziale Dimensionen. Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) stellten fest, dass die Versuchspersonen in ihren Äußerungen eher auf den unteren Hierarchieebenen verweilten und insgesamt „wenig kontrovers“ diskutierten.

Morek (2016) untersuchte die Komplexität von Diskursanforderungen, denen sich Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsgesprächen stellen müssen. Der Fokus dieser Studie lag neben den lehrerseitig eingeforderten Diskurspraktiken (z. B. Erklären, Argumentieren, Beschreiben) auf der Frage, welche Schwierigkeiten sich den Schülerinnen und Schülern beim Umgang mit diesen Anforderungen stellen. Datengrundlage waren dabei videografierte Deutschstunden sechster Jahrgangsstufen mehrerer Schulformen, die im Rahmen des DFG-Projekts *DisKo*²⁶ entstanden sind. Die Daten wurden zunächst im Hinblick auf das Auftreten von Diskurspraktiken wie Erklären, Argumentieren, Beschreiben und Erzählen kodiert (Morek, 2016, S. 100). In einem gesprächsanalytischen Zugang ging Morek anschließend der Frage nach, wie Schülerinnen und Schülern den lehrerseitig geforderten Anforderungen in Bezug auf das Erklären nachgehen und ob die unterrichtlichen Diskurserwartungen erfüllt werden (Morek, 2016, S. 101). Dabei analysierte Morek, wie Schülerinnen und Schüler ihre Redebeiträge kontextualisieren, also ob sie diese in den sequenziellen und sozialen Kontext richtig einbetten können (Morek, 2016, S. 99). Darüber hinaus arbeitete sie heraus, wie die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung gaben, wenn eine lehrerseitig geforderte Diskurspraktik (z. B. das Erklären) nicht korrekt angewandt wurde. Die Schülerinnen und Schüler erhielten laut Morek häufig nur implizite Rückmeldungen und bekamen demnach wenig lehrerseitige Unterstützung bei der anspruchsvollen Aufgabe, Redebeiträge im Unterrichtsgeschehen zu kontextualisieren (Morek, 2016, S. 118, 122). In verschiedenen Analysen einzelner Unterrichtsgespräche zeigte Morek, dass Diskurspraktiken oft ineinander verschachtelt auftreten. So waren z. B. Erklärungen funktional häufig in einen größeren argumentativen Zusammenhang eingebettet. Der Fokus ihrer Vorgehensweise lag auf globalsprachlichen Anforderungen von Unterrichtsgesprächen. Die fachlich-inhaltlichen Aspekte der schülerseitigen Beiträge spielten eine untergeordnete Rolle.

In ihrer Studie über Unterrichtsgespräche im Mathematikunterricht zeichneten Erath et al. (2018) kollektive epistemische Prozesse sowie Partizipationsprofile einzelner Schülerinnen und Schüler nach (s. a. Prediger et al., 2016). Im Mathematikunterricht stattfindende kollektive Erklärvorgänge in Unterrichtsgesprächen wurden in einer sog. epistemischen Matrix festgehalten, indem jeder Gesprächsbeitrag dort verortet wurde (s. Tabelle 2 im Anhang). Die Reihen der Matrix bilden konzeptionelle und prozedurale Wissensformen ab. Eine Lehrperson kann im Unterricht beispielsweise nach der Erklärung des Konzepts „Maximum“ fragen, oder nach dem Prozedere, es in einem Diagramm zu identifizieren (Erath et al., 2018, S. 166). In den Spalten der Matrix sind verschiedene epistemische Modi festgehalten, in denen dieses Wissen expliziert wird. Diese Modi können linguistisch unterschiedlich anspruchsvoll sein. Bei der Nennung eines Gegenstandes genügt es, ein einziges Wort zu nennen, während bei expliziten Formulierungen oder

²⁶ Im Projekt wurde das diskursive Agieren von zwölf Kindern in Familien-, Peer- und Unterrichtsinteraktionen untersucht (Quasthoff & Morek, 2015).

gar der Integration in vorhandenes Wissen größere verbalsprachliche Fähigkeiten gefragt sind (Erath et al., 2018, S. 166). So können sowohl Unterrichtsinteraktionen eines Kollektivs gemappt, als auch Partizipationsprofile einzelner Kinder erstellt werden. Als Datengrundlage dienten videografierte Unterrichtsstunden, die im Rahmen des Projektes *INTERPASS* zu Beginn und Mitte eines fünften Schuljahres aufgezeichnet wurden.

Das Vorgehen von Erath et al. (2018) ermöglicht es, neben inhaltlichen auch globalsprachliche Aspekte von Unterrichtsgesprächen nachzuvollziehen und in einen Zusammenhang zu stellen. Die Arbeiten bringen somit Form- und Inhaltsaspekte von Diskurseinheiten zusammen und gehen damit einen Schritt weiter als Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) sowie Morek (2016).

4. Perspektiven für die empirische Erforschung musikbezogener Argumentationskompetenz

Argumentationskompetenz ist ein komplexes und facettenreiches Konstrukt, bei dem *fachspezifische* sowie *fächerübergreifende Aspekte* eine Rolle spielen. Demzufolge kann man Argumentationskompetenz aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Im Folgenden beziehe ich mich in erster Linie auf Aspekte, die in den hier diskutierten Studien von Bedeutung sind.

Übertragen auf den Musikunterricht bedeutet *fachspezifisch* das, was musikbezogenes Argumentieren vom Argumentieren in anderen Fächern unterscheidet: *fachlich-inhaltliche Aspekte*, die sich auf den Gegenstand des Fachs Musik beziehen. Knörzer et al. (2015) stellten in ihrer Studie fachliche Inhalte fest, die in den Argumentationen der Versuchspersonen eine Rolle spielten: *Merkmale des Stückes, subjektive Aspekte, kontextspezifisches Hintergrundwissen* sowie *medienbezogene Aspekte*. Außerdem zählt die Verwendung von *Fachterminologie* (musikalische Fachbegriffe wie „crescendo“) sowie die *musikbezogene Wahrnehmungsfähigkeit* zu den musikbezogenen Kompetenzen (Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012), die beim Argumentieren relevant sind. Denn musikbezogen argumentieren – im Sinne ästhetischer Argumentation – kann man nur, wenn man die Musik, um die es gehen soll zuvor wahrgenommen hat (vgl. Abschnitt 1.1.3). Beim musikbezogenen Argumentieren geht es demnach auch um die *Reflexion* der musikbezogenen Wahrnehmung.

Darüber hinaus wurden in den diskutierten Studien Aspekte untersucht, die *fächerübergreifend* gelten. Die Anforderungen an das Argumentieren sind von der *sprachlichen Realisierung* (mündlich vs. schriftlich) und den damit einhergehenden verschiedenen *Kommunikationsanforderungen* abhängig (vgl. Abschnitt 1.2.1). Neumann und Lehmann (2008) unterscheiden in ihrer Studie *semantische* und *pragmatische* sowie *sprachsystematische* (wie z. B. Rechtschreibung, Grammatik) Gesichtspunkte. Darüber hinaus muss man beim Argumentieren sprachlich in der Lage sein, *globale* Strukturen aufzubauen, die über die Satzebene hinausgehen (Quasthoff & Domenech, 2016, S. 22). Eng damit verbunden ist die Fähigkeit, die *Struktur eines Arguments* zu verdeutlichen und dieses an der adäquaten Stelle im Gespräch oder im Text zu *kontextualisieren*. Um überzeugend argumentieren zu können, muss eine Person in der Lage sein, eine *Situation einzuschätzen* und einen *Perspektivwechsel* zu vollziehen (u. a. Krelle & Willenberg, 2008).

Dabei ist die Unterscheidung in *fachspezifische* und *fächerübergreifende Aspekte* nicht trennscharf. Beispielsweise nehmen *fachsprachliche Fähigkeiten* beim musikbezogenen Argumentieren eine zentrale Rolle ein. Im Gegensatz zur bloßen Verwendung von Fachterminologie macht Fachsprache Gebrauch von fachspezifischen Begriffen, besteht aber auch aus „sprachliche[n]

Handlungsmuster[n], Wortgruppen, Formulierungen und Abkürzungen, die für ein bestimmtes Fach charakteristisch sind“ (Bossen, 2019, S. 65). Fachsprachliche Fähigkeiten enthalten also sowohl sprachliche (fächerübergreifende), als auch fachspezifische Komponenten (ausführlich dazu: Bossen, 2019, S. 64-99).

Die folgende Liste gibt eine Übersicht über einige *fachspezifische* sowie *fächerübergreifende* Aspekte, die in den diskutierten Studien genannt wurden und die beim musikbezogenen Argumentieren eine Rolle spielen. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Fachspezifische (= fachlich-inhaltliche) Aspekte beim musikbezogenen Argumentieren

- Merkmale des Musikstückes
- Subjektive Aspekte (die den eigenen Eindruck der Musik betreffen)
- Kontextspezifisches Hintergrundwissen
- Medienbezogene Aspekte
- Reflexion musikbezogener Wahrnehmung
- Verwendung von Fachterminologie
- ...

Fächerübergreifende Aspekte (nicht nur, aber auch) beim musikbezogenen Argumentieren

- Kommunikative und situative Anforderungen²⁷
- Sprachliche Realisierung (mündlich/schriftlich)
- Struktur eines Arguments
- Perspektivwechsel
- Sprachliche Anforderungen auf Wort-, Satz- und Textebene (z. B. pragmatisch, semantisch, syntaktisch, lexikalisch, sprachsystematisch)
- ...

Darüber hinaus kann das *Erkenntnisinteresse empirischer Forschung* auf unterschiedlichen Ebenen liegen:

- Produktion
- Rezeption
- Interaktion
- Erwerb
- Medialität (Briefe, Gespräche, online, ...)
- ...

Es wird nicht möglich sein, in einer empirischen Arbeit alle genannten Aspekte dieser (ohnehin unvollständigen) Darstellung zu erfassen. Je nach Erkenntnisinteresse und Analysefokus sind verschiedene Forschungsdesigns geeignet, um Argumentationskompetenz empirisch zu erforschen. In den kommenden Abschnitten werden Möglichkeiten gezeigt, wie musikbezogene

²⁷ Dazu zählt auch die von Erath et al. (2018) und Morek (2016) untersuchte Fähigkeit, Gesprächsbeiträge adäquat zu kontextualisieren. Die Autor*innen beziehen sich in ihren Studien auf das theoretische Modell zu Diskurskompetenz von Quasthoff (2009). Neben Kontextualisierungskompetenzen spielen hier auch Vertextungs- und Markierungskompetenzen eine Rolle (s. a. Abschnitt 1.2.1).

Argumentationskompetenz empirisch erforscht werden kann. Im Zentrum steht dabei die Beantwortung der Forschungsfragen. Ausgangspunkt sind hierbei die in Abschnitt 3 diskutierten Studien sowie deren Anbindung an einen größeren theoretischen und empirischen Forschungskontext.

4.1 Forschungsfrage (a): Mit welchen Forschungsdesigns werden welche Aspekte von Argumentationskompetenz erfasst?

Bei der Wahl eines Forschungsdesigns zur Untersuchung von Argumentationskompetenz kann es u. a. eine Rolle spielen, wie groß die Stichprobe ist, ob Argumentation in schriftlicher oder mündlicher Form erfasst werden soll und ob die Argumentationsleistung einer Person oder der stattfindende Prozess zwischen mehreren Personen beobachtet wird.

In den diskutierten Studien gibt es Arbeiten, die in schriftlichen Tests große Stichproben mithilfe quantitativer Forschungsmethoden untersuchen (u. a. Frederking et al., 2012; Krelle & Willenberg, 2008; Neumann & Lehmann, 2008). In kleineren Stichproben wurde neben schriftlicher auch mündliche Argumentationskompetenz beobachtet (Morek, 2016; Prediger et al., 2016). Mündliche Argumentation kann wiederum durch Videografie gut erfasst werden, da hier auch nonverbale Interaktionen nachvollzogen werden können.

Bei der Analyse von produzierten Argumenten kamen inhaltsanalytische Auswertungsverfahren zum Einsatz (z. B. Knörzer et al., 2016) sowie speziell entwickelte Analyseschemata, wie z. B. von Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013), Erath et al. (2018) oder die Bewertungsskalen in den diskutierten Kompetenztests (Frederking et al., 2012; Krelle & Willenberg, 2008; Neumann & Lehmann, 2008). Dabei hatten einige Auswertungsverfahren eher fachspezifische Aspekte im Blick (z. B. Knörzer et al., 2016), andere betrachteten Argumentation als fächerübergreifende Kompetenz (z. B. Krelle & Willenberg, 2008; Morek, 2016). Wie bereits dargestellt, ist die Unterscheidung in fachspezifische und fächerübergreifende Aspekte nicht trennscharf. In Abschnitt 4.2 werde ich diesen Punkt im Hinblick auf musikbezogene Argumentationskompetenz weiter ausführen.

Kommunikationsanforderungen unterscheiden sich in mündlichen und schriftlichen Erhebungsverfahren (s. Abschnitt 1.21). Je nach sprachlicher Realisierung (mündlich oder schriftlich) liegt der Auswertungsfokus bei den in Abschnitt 3.2 dargestellten empirischen Arbeiten auf unterschiedlichen Aspekten.

Zur Leistungserfassung einzelner Personen eignen sich vor allem schriftliche Erhebungsverfahren, da hier der Fokus auf dem Produkt liegt, das eine einzelne Person hervorbringt. Pohl (2014) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „monologischen Konzeptualisierung“ von Argumentationskompetenz. In einigen der oben diskutierten Studien wurden Kompetenztests eingesetzt, um die individuelle Leistung bei der Produktion bzw. der Rezeption von Argumenten zu messen (u. a. Frederking et al., 2012; Krelle & Willenberg, 2008; Neumann & Lehmann, 2008). Dabei eignen sich geschlossene Aufgabenformate wie Forced- oder Multiple-Choice besonders, um die Rezeption von Argumenten zu erfassen. Offene Aufgabenformate können ebenfalls die Produktion von Argumenten untersuchen, da hier von den Versuchspersonen Text produziert wird. In den diskutierten Kompetenztests kamen bei der Auswertung von offenen Aufgabenformaten Beurteilungsskalen zur Erfassung inhaltlicher sowie formaler Aspekte zum Einsatz, die teilweise miteinander in Bezug gesetzt wurden. Alternativ zum methodischen Vorgehen in Kompetenztests können Daten in Schriftform inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Dabei können sowohl

fachlich-inhaltliche (wie z. B. bei Knörzer et al., 2016) als auch sprachliche bzw. formale Kriterien berücksichtigt werden. Letzteres kam in der musikpädagogischen Forschung noch nicht zur Anwendung. In zwei noch laufenden Dissertationsvorhaben werden jedoch genau diese Kriterien zueinander in Beziehung gesetzt (Haberecht, i. Vorb.; Meyer, i. Vorb.).

In mündlichen Erhebungssettings, in denen mehrere Personen miteinander interagieren, ist es dagegen schwierig trennscharf auf die argumentative Leistung einer Person zu schließen. In diesen Settings können jedoch kollektive Argumentationsprozesse dokumentiert werden (Erath et al., 2018; Gottschalk, i. Vorb.; Morek, 2016). Außerdem können kommunikative Anforderungen untersucht werden, mit denen die Versuchspersonen konfrontiert sind, da die *unmittelbare* kommunikative Auseinandersetzung mit einer anderen Person nur in Gesprächen möglich ist. In Unterrichtsgesprächen kann die Lehrkraft an entscheidenden Stellen nachfragen, um so impliziten Argumenten auf die Spur zu kommen. Auch in Forschungsvorhaben, die sich mündlichen Argumentationen widmen, ist es möglich fachspezifische sowie fächerübergreifende Aspekte zu untersuchen. Der Frage, wie diese Aspekte aus musikpädagogischer Sicht untersucht und zueinander in Beziehung gesetzt werden können, werde ich in Abschnitt 4.2 nachgehen.

4.2 Forschungsfrage (b): Welche Perspektiven ergeben sich für die empirische Erforschung von musikbezogener Argumentationskompetenz?

In der bisherigen musikpädagogischen Forschung zu Diskursfähigkeit und Argumentationskompetenz standen vor allem fachlich-inhaltliche Aspekte im Mittelpunkt (z. B. Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013; Knörzer et al., 2016). Einige methodische Herangehensweisen, die in den diskutierten Studien aus anderen Fächern verwendet wurden, könnten bei zukünftigen Studien direkt auf musikpädagogische Kontexte übertragen werden. Mit diesen Herangehensweisen ist es möglich, neben fachlich-inhaltlichen Gesichtspunkten auch fächerübergreifende Aspekte zu untersuchen, die bei musikbezogener Argumentation eine Rolle spielen. Solche Verfahren wurden in der Musikpädagogik bisher noch nicht eingesetzt (bzw. sind noch in Arbeit (s. Haberecht, i. Vorb.; Meyer, i. Vorb.)). Ausgehend von den in Abschnitt 3.2 diskutierten Studien werde ich Möglichkeiten aufzeigen, wie aus empirischer Sicht das *Musikspezifische* (also das Fachlich-Inhaltliche) von musikbezogener Argumentationskompetenz erfasst werden kann. Im Anschluss daran stelle ich dar, wie die Beziehung von *musikspezifischen* und *fächerübergreifenden* Aspekten in experimentellen Forschungsdesigns sowie im Musikunterricht untersucht werden kann.

4.2.1 Fachspezifische Aspekte musikbezogener Argumentationskompetenz

Die Arbeiten von Knörzer et al. (2015, 2016) zeigen, welche fachlich-inhaltlichen Aspekte beim musikbezogenen Argumentieren eine Rolle spielen. Die Autor*innen arbeiteten inhaltsanalytisch folgende Hauptkategorien heraus, auf die sich die Proband*innen in ihren Argumentationen bezogen: „Merkmale des Stückes“, „subjektive Aspekte“, „kontextspezifisches Hintergrundwissen“ sowie „medienbezogene Aspekte“ (Knörzer et al., 2015, S. 151). Haberecht (i. Vorb.) und Meyer (i. Vorb.) entwickelten in ihren Dissertationsprojekten ähnliche Kodierschemata. Die Frage, inwiefern diese Hauptkategorien zueinander in Beziehung stehen, ist bisher noch nicht ausreichend geklärt. Also beispielsweise die Frage, wie Personen musikalische Merkmale eines Stückes in Beziehung zu ihren subjektiven Eindrücken setzen. Knörzer et al. (2016) konnten in ihrer Studie

zeigen, dass sich Versuchspersonen höherer Expertise häufiger auf kontextspezifisches Hintergrundwissen und Merkmale des Stückes bezogen, während subjektive Aspekte im Gegensatz zu den Noviz*innen bei ihnen eine geringere Rolle spielten. Darüber hinaus schrieben Expert*innen längere Texte und nannten mehr Aspekte in den jeweiligen Hauptkategorien (Knörzer et al., 2016, S. 11-13). Die Studie zeigt jedoch nur implizit, welche Kategorien schwieriger zu benennen sind als andere. Die Auswertung der Daten bleibt auf einer deskriptiven Ebene. Um darzustellen, welche Kategorien schwieriger zu benennen sind, müsste man einen anderen methodischen Zugang wählen. Das von Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) verwendete Schema zur Kategorisierung argumentativer Formate analysiert Aussagen von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf deren thematische und pragmatische Qualität. Das Analysewerkzeug gibt also schon vor, inwiefern sich Aussagen qualitativ voneinander unterscheiden.

Der Begriff *Kompetenz* kann bereits eine hierarchische Gliederung implizieren. Er legt nahe, dass es bessere und schlechtere Leistungen gibt. Um empirisch zu belegen, was bessere von schlechteren Argumenten unterscheidet und welche Kategorien schwieriger zu benennen sind als andere, bedarf es quantitativer Forschung mit Methoden der Probabilistischen Testtheorie, die z. B. in Schulleistungsstudien bzw. in Kompetenztests verwendet werden. Kompetenztests dienen dazu, eine bestimmte Fähigkeit einer Person zu messen. Je fähiger eine Person ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine Aufgabe (bzw. ein Item) in einem Kompetenztest löst. Diese Lösungswahrscheinlichkeit hängt nach der Probabilistischen Testtheorie sowohl von der Fähigkeit einer Person als auch der Schwierigkeit einer Aufgabe ab. Ausgehend von dieser Annahme werden Modelle berechnet (Bühner, 2011, S. 57). So können empirisch validierte Kompetenzmodelle erstellt werden, die Anforderungen beschreiben, die Personen bei der Bearbeitung von Testaufgaben bewältigen müssen (Klieme et al., 2003, S. 74). Mit diesem Vorgehen kann auch die hierarchische Struktur musikbezogener Argumentationskompetenz auf der Basis empirischer Daten geklärt werden. Dieses Verfahren, das in zahlreichen Schulleistungsstudien wie *PISA*, *TIMMS* oder *VERA* eingesetzt wurde, wurde ebenfalls in den hier diskutierten Kompetenztests von Frederking et al. (2012), Krelle und Willenberg (2008) sowie Neumann und Lehmann (2008) eingesetzt (die beiden zuletzt genannten Studien entstanden auch im Kontext der Schulleistungsstudie *DESI*). In der Musikpädagogik kam diese methodische Vorgehensweise in den Projekten *KoMus* (Jordan et al., 2012) und *KOPRA-M* (Hasselhorn, 2015) zum Einsatz. Im Forschungsvorhaben *MARKO* wurde ein Kompetenztest für musikbezogenes Argumentieren entwickelt und es liegen erste empirische Ergebnisse zur hierarchischen Struktur musikbezogener Argumentationskompetenz vor (Ehninger, Knigge, Schurig & Rolle, i. Vorb.; Ehninger & Rolle, 2020). Ein solches Vorgehen kann auch zur Erforschung der Rezeption von musikbezogenen Argumenten eingesetzt werden, wozu es bisher kaum Forschung gibt. Wie in Abschnitt 3.2.2 dargestellt, lässt sich Argumentationsrezeptionskompetenz gut in geschlossenen Aufgabenformaten erfassen, weshalb ein solches Vorgehen aus ökonomischen sowie forschungspragmatischen Gesichtspunkten günstig erscheint. Arbeiten zur Rezeptionskompetenz können Aufschluss über zusätzliche Normen geben, die bei der Bewertung von musikbezogenen Argumenten eine Rolle spielen. Darüber hinaus ist noch nicht geklärt, ob das Musikgenre einen Einfluss auf das musikbezogene Argumentieren hat. Knörzer et al. (2016) konnten keinen Genreffekt finden. Eine Replikation dieses Ergebnisses sowie weitere Forschungen stehen noch aus.

4.2.2 Zusammenspiel von fachspezifischen und fächerübergreifenden Aspekten

Um das Zusammenspiel von fachspezifischen und fächerübergreifenden Aspekten zu untersuchen, können einige der in Abschnitt 3.2 diskutierten Forschungsdesigns direkt auf musikpädagogische Kontexte übertragen werden.

Bei Daten, die in schriftlicher Form vorliegen (z. B. Essays, Transkripte von Interviews oder Unterrichtsgesprächen, Antworten auf offene Aufgaben in Kompetenztests) kann zusätzlich zu einer fachlich-inhaltlichen Auswertung eine sprachliche bzw. formale erfolgen. Bei diesem Vorgehen wird das gleiche Datenmaterial mithilfe zweier oder mehrerer Verfahren ausgewertet. Knörzer et al. (2016) analysierten ihre Daten bereits im Hinblick auf fachlich-inhaltliche Aspekte. Dieselben Daten könnten ebenfalls hinsichtlich sprachlicher bzw. formaler Aspekte untersucht werden. Bewertungsskalen existieren bereits; z. B. eignen sich hier einige Skalen, die Neumann (2007) entwickelt hat. In einem Mixed-Methods-Ansatz könnten so die qualitativen und quantitativen Ergebnisse dieser beiden Auswertungsverfahren zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Bei der Auswertung von Kompetenztests können mit Methoden der Probabilistischen Testtheorie verschiedene Dimensionen einer Kompetenz statistisch abgebildet werden. Dimensionen einer Kompetenz korrelieren i. d. R. bis zu einem gewissen Grad miteinander, weil es sozusagen ‚Unterkategorien‘ einer übergeordneten Kompetenz sind. Korrelierten sie zu stark, würden die Dimensionen im Prinzip dasselbe messen. In den hier diskutierten Forschungsarbeiten haben beispielsweise Frederking et al. (2011b) Literarästhetische Urteilskompetenz mit den Dimensionen semantische und idiolektale Urteilskompetenz statistisch modelliert. Übertragen auf die hier diskutierte Frage würde dies bedeuten: Mit diesem Verfahren kann man herausfinden, ob es sich z. B. bei fachlich-inhaltlicher und sprachlicher Kompetenz im Grunde um dieselbe Kompetenz handelt, oder ob es zwei verschiedene Kompetenzen sind.²⁸

Alternativ ist es möglich, bei einer Datenerhebung mehrere Erhebungsinstrumente einzusetzen, die unterschiedliche Kompetenzen messen sollen. Zusätzlich zu einem Kompetenztest, der fachlich-inhaltliche Aspekte von musikbezogener Argumentationskompetenz messen soll, kann ein Test eingesetzt werden, der sprachliche Fähigkeiten misst. Ein vielfach erprobter Test für sprachliche Fähigkeiten ist der *C-Test*, der u. a. in der Fremdsprachendidaktik eingesetzt wird (Baur, Goggin & Wrede-Jackes, 2013). Im Anschluss kann untersucht werden, inwiefern diese beiden Kompetenzen statistisch zusammenhängen.

Vor allem in der Unterrichtsforschung ist es nicht leicht, fachspezifische und fächerübergreifende Aspekte getrennt voneinander zu untersuchen. Die von Erath et al. (2018) entwickelte epistemische Matrix kann in adaptierter Form auch in musikpädagogischen Kontexten

²⁸ In diesem Zusammenhang spricht man in der Statistik auch von diskriminanter bzw. divergenter Validität (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 17). In Kompetenztests soll i. d. R. ein eigenständiges (diskriminierbares) Konstrukt gemessen werden. Z. B. sollte der Test von Frederking et al. (2011b) Literarästhetische Urteilskompetenz und nicht Lesekompetenz messen. Bei einer Überprüfung der Testvalidität wäre deshalb ein zu hoher Zusammenhang zwischen Literarästhetischer Urteilskompetenz und Lesekompetenz nicht wünschenswert. Interessanterweise korrelierten die beiden Teilkompetenzen Literarästhetischer Urteilskompetenz mit .91 (Frederking et al., 2012, S. 13). Die beiden Teilkompetenzen messen also fast dasselbe. Bei Neumann und Lehmann (2008) korrelieren die jeweiligen Teilkompetenzen nur im mittleren Bereich.

Anwendung finden (s. Tab. 2 im Anhang).²⁹ Mit dieser Matrix lassen sich sowohl individuelle als auch kollektive Partizipationsprofile erstellen. Das von Quasthoff (2009) vorgestellte Modell zur Diskurskompetenz kann ebenfalls auf musikpädagogische Kontexte übertragen werden. Mithilfe dieses Ansatzes können Kommunikationsanforderungen untersucht werden, denen sich Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsgesprächen stellen müssen.³⁰ U. a. Morek (2016) und Erath et al. (2018) wendeten Quasthoffs Modell in ihrer empirischen Forschung an. Sie stellten fest, dass die Einbettung von Unterrichtsbeiträgen in den geforderten Kontext für viele Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung darstellt (Morek, 2016; Prediger et al., 2016). Unterrichtsbeiträge von Schülerinnen und Schüler können zwar inhaltlich richtig sein, gehen jedoch im Unterrichtsgeschehen unter, wenn sie nicht adäquat kontextualisiert werden. Gerade an dieser Stelle kommt das Zusammenspiel von fachspezifischen und fächerübergreifenden Kompetenzen besonders zum Tragen. Sprachliche Handlungen wie Erklären oder Argumentieren traten in Moreks (2016) Untersuchung häufig verschachtelt auf, wobei das Argumentieren größere Sinnzusammenhänge stiftete. Gerade in diesem Zusammenhang können auch Interventionsstudien interessant sein. Gezielte Förderinterventionen können im Schulunterricht durchgeführt und die argumentativen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern vor und nach dieser Intervention untersucht werden. Innerhalb dieser Fördereinheiten kann gezielt das Argumentieren gefördert werden, z. B. durch das Einüben von Prozedurausdrücken wie „da“, „weil“, „wegen“ (Feilke, 2013, S. 66). Gottschalk (i. Vorb.) setzte mehrere Förderbausteine im Rahmen seiner Design-Based Research-Studie im Musikunterricht um. Für die Leistungsüberprüfung von Argumentationskompetenz im Schulunterricht können z. B. Aufgaben genutzt werden, die im Rahmen des Forschungsprojektes *FUnDuS* entwickelt wurden.³¹

Die Lehrkraft spielt in Unterrichtsgesprächen ebenfalls eine entscheidende Rolle. In einer sprachsanalytischen Auswertung von Unterrichtsgesprächen konnte Morek (2016) zeigen, welche Schlüsselrolle der Lehrkraft zukommt. Die Lehrkraft gab den Schülerinnen und Schülern kaum Rückmeldungen hinsichtlich der diskursiven Qualität ihrer Unterrichtsbeiträge (Morek, 2016, S. 118-122).

²⁹ Verschiedene Felder der Matrix müssten allerdings im Hinblick auf den musikpädagogischen Kontext geklärt werden; z. B.: Bedeutet Bewertung im Mathematikunterricht etwas anderes in der Musik? „Mathematische Konzepte“ müssten z. B. durch „musikalische Konzepte“ ersetzt werden usw.

³⁰ Weiterführend zur Methode: Quasthoff et al. (2017).

³¹ Die Skalendokumentation inkl. der verwendeten Testaufgaben ist einsehbar unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/FUnDuS> [06.04.2020].

5. Fazit & Ausblick

Sprachliches und fachliches Lernen stehen in einer engen Beziehung zueinander. Sprachliche Kompetenzen haben (ähnlich wie die soziale Herkunft) einen erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Im vorliegenden Artikel wurde untersucht, wie sich musikpädagogische Studien und solche aus anderen Fachdidaktiken empirisch an Argumentationskompetenz annähern. Dabei zeigt die Auswahl der diskutierten Studien lediglich einen Ausschnitt aus einem breiten und interdisziplinären Forschungsfeld. Bei der Datenbankrecherche tauchten viele Studien nicht auf, die durchaus relevant für die hier gestellten Forschungsfragen sind. Dieser „blinde Fleck“ zeigt, dass die methodischen Untersuchungsmöglichkeiten von Argumentation in diesem Artikel nicht erschöpfend behandelt werden können.

Der vorliegende Artikel zeigt im Sinne einer Methodenreflexion, mit welchen Forschungsdesigns verschiedene Aspekte musikbezogener Argumentationskompetenz empirisch erforscht werden können. Dafür wurden verschiedene empirische Studien aus anderen Fachdidaktiken zusammengetragen und analysiert. Das methodische Vorgehen einiger Studien kann direkt oder in adaptierter Form auf musikpädagogische Kontexte übertragen werden. Einige Forschungsarbeiten liefern interessante Ausgangspunkte für mögliche Anschlussstudien zu bereits existierenden musikpädagogischen Forschungsdesigns (s. Diskussion in Abschnitt 4.2).

Beim Argumentieren in musikpädagogischen Kontexten spielen sowohl fachspezifische als auch fächerübergreifende Aspekte eine Rolle, doch ist bisher kaum bekannt, wie diese Aspekte zusammenhängen. Innerhalb der Musikpädagogik lag der Fokus in bisherigen Studien auf fachlich-inhaltlichen Aspekten (u. a. Gottschalk & Lehmann-Wermser, 2013; Knörzer et al., 2016). Im Hinblick auf sprachliche und kommunikative Anforderungen beim Argumentieren kann sich die musikpädagogische Forschung stärker an sprachdidaktischen Forschungsarbeiten orientieren, um diesen Zusammenhang zu untersuchen. In der sprachdidaktischen Forschung wird immer wieder die epistemische Funktion von Sprache betont (u. a. Morek & Heller, 2012). Durch das Einüben von Argumentationsweisen könnte demnach die Fähigkeit geschult werden, in größeren Zusammenhängen zu denken. Mehrere empirische Studien liefern Hinweise darauf, dass eingeschränkte Diskurskompetenzen das schulische Lernen und die Unterrichtsteilnahme von Schülerinnen und Schülern beeinträchtigen können (Morek, 2016; Prediger et al., 2016; Quasthoff et al., 2016). In diesem Sinne steht die gegenseitige Beeinflussung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Mittelpunkt von konzeptionellen Überlegungen zum sprachsensiblen Musikunterricht (Bossen, 2019). Auch hier kommt der Argumentationskompetenz als bildungssprachlicher Praktik „par excellence“ (Morek, 2016, S. 102) eine Schlüsselrolle zu. Deren Erforschung steht im musikpädagogischen Kontext noch ganz am Anfang. Der vorliegende Artikel sollte eine methodische Reflexion zur empirischen Erforschung musikbezogener Argumentationskompetenz bieten; in der Hoffnung, Erfahrungen aus anderen Disziplinen für dieses junge und vielversprechende Forschungsfeld in der Musikpädagogik fruchtbar machen zu können.

Anhang

Tabelle 2: Epistemische Matrix zur Charakterisierung von Diskursbeiträgen (aus Prediger et al., 2016, S. 290)

Explanans in epistemischen Modi Explanandum in logischen Ebenen	Bezeichnungen & Nennungen	Ausformulierung	Konkretisierung	Integration in vorhandenes Wissen & Vernetzung	Funktionaler Zugang	Bewertung
Konzeptuelle Ebenen						
Mathematische Konzepte						
Behauptungen & Zusammenhänge						
Darstellungen						
Mathematische Modelle						
Prozedurale Ebenen						
Allgemeine Vorgehensweisen						
Konkrete Bearbeitungen						
Konventionelle Regeln						

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Baur, R. S., Goggin, M. & Wrede-Jackes, J. (2013). Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. *proDaZ*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf
- Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln. Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 50-77). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 63-81.
- Bossen, A. (2017). Sprache als Gegenstand der Musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach. In A. Bossen & B. Jank (Hrsg.), *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion* (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 5, S. 21-54). Potsdam: Universitätsverlag.
- Bossen, A. (2019). *Sprachbewusster Musikunterricht. Problematisierung sprachdidaktischer Ansätze und Perspektiven einer Sprachbildung im Fach*. Münster: Waxmann.
- Bossen, A. & Jank, B. (Hrsg.). (2017). *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion* (Potsdamer Schriftenreihe zur

- Musikpädagogik, Bd. 5). Potsdam: Universitätsverlag. <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/39912/file/psm05.pdf>
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*. Köln: UTB.
- Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. F. (Hrsg.). (2001). *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16.2). Berlin: de Gruyter. doi:10.1515/9783110169188.2
- Budke, A., Creyaufmüller, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. et al. (2015a). Argumentationsrezeptionskompetenzen im Vergleich der Fächer Geographie, Biologie und Mathematik. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 7, S. 273-297). Münster: Waxmann.
- Budke, A., Kuckuck, M., Meyer, M., Schäbitz, F., Schlüter, K. & Weiss, G. (Hrsg.). (2015b). *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Budke, A. & Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 7, S. 9-28). Münster: Waxmann.
- Budke, A., Schiefele, U. & Uhlenwinkel, A. (2010a). Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 3, 180-190.
- Budke, A., Schiefele, U. & Uhlenwinkel, A. (2010b). "I think it's stupid" is no argument. Investigating how students argue in writing. *Teaching Geography*, 35, 66-69.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Clark, D. B. & Sampson, V. (2008). Assessing Dialogic Argumentation in Online Environments to Relate Structure, Grounds, and Conceptual Quality. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 293-321.
- Deppermann, A. (2003). Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In A. Deppermann & M. Hartung (Hrsg.), *Argumentieren in Gesprächen* (S. 10-26). Tübingen: Stauffenburg.
- Domenech, M., Krahe, A. & Hollmann, J. (2017). Entwicklung und Förderung der Argumentationskompetenz in der Sekundarstufe I: Die Relevanz familiärer Ressourcen. *Bildung und Erziehung*, 70(1), 91-107. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/i/bue.2017.70.issue-1/bue-2017-0108/bue-2017-0108.pdf>
- Eemeren, F. H. v., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, A. F., Verheij, B. & Wagemans, J. H. M. (2014). *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht: Springer.
- Ehninger, J., Knigge, J., Schurig, M. & Rolle, C. (i. Vorb.). A New Measurement Instrument for Music-Related Argumentative Competence.
- Ehninger, J. & Rolle, C. (2020). Musikbezogenes Argumentieren – Nur Geschmacksache? Über die Entwicklung eines Kompetenztests. In M. Schwarzbauer & K. Steinhauser (Hrsg.), *„Nur“ Geschmacksache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht* (Einwürfe. Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik, Bd. 4, S. 168-182). Wien: LIT.
- Erath, K., Prediger, S., Quasthoff, U. & Heller, V. (2018). Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: the case of explaining to learn and learning to explain. *Educational Studies in Mathematics*, 99(2), 161-179. doi:10.1007/s10649-018-9830-7

- Erduran, S., Simon, S. & Osborne, J. (2004). TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 113-130). Münster: Waxmann.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2012). Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24. doi:10.17239/L1ESLL-2012.01.02
- Frederking, V., Meier, C., Brüggemann, J., Gerner, V. & Friedrich, M. (2011a). Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung. *Zeitschrift für Germanistik*, 21(1), 131-144. doi:10.3726/92132_131
- Frederking, V., Roick, T. & Steinhauer, L. (2011b). Literarästhetische Urteilskompetenz. Forschungsansatz und Zwischenergebnisse. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, J. H. Vollmer & H. G. Weigand (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschung* (S. 75-94). Münster: Waxmann.
- Gottschalk, T. (i. Vorb.). *Diagnosegeleitete Förderung ästhetischer Diskursfähigkeit im Kontext produktionsorientierten Musikunterrichts (Arbeitstitel des Dissertationsvorhabens)*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Gottschalk, T. & Lehmann-Wermser, A. (2013). Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 5, S. 63-78). Münster: Waxmann.
- Gronostay, D. (2017). Enhancing the Quality of Controversial Discussions via Argumentation Training – a Quasi-Experimental Study in Civic Education Classrooms. *Bildung und Erziehung*, 70, 75-90. doi:10.7788/bue-2017-0107
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Haberecht, A. (i. Vorb.). *Musikalisch-ästhetische Diskursfähigkeit von Grundschulkindern. Eine videoanalytische Studie im Kontext sprachlicher Heterogenität (Arbeitstitel des Dissertationsvorhabens)*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Harsch, C., Neumann, A., Lehmann, R. H. & Schröder, K. (2007). Schreibfähigkeit. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International)*. Weinheim: Basel. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3140/pdf/978_3_407_25398_9_1A_D_A.pdf
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 197-207). Münster: Waxmann.
- Jahnke, H. N. & Ufer, S. (2015). Argumentieren und Beweisen. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 331-355). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-642-35119-8_12

- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik: Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 500-521. urn: nbn:de:0111-pedocs-103923
- Kant, I. (1790). *Kritik der Urteilskraft*. <http://archiv-svw.de/pdf-bank/Kant,%20Immanuel%20-%20Kritik.der.Urteilskraft.pdf>
- Käser, U. (2017). Probleme im Diskurs lösen: Der Zusammenhang von Argumentationskompetenz, Problemlösefähigkeit und Sozialkompetenz. *Bildung und Erziehung*, 70(1), 33-56. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/i/bue.2017.70.issue-1/bue-2017-0105/bue-2017-0105.pdf>
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment. Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (2004). Reflexive Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- Kleimann, B. (1998). Erfahrung und Argument. Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität. In M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik* (Forum Musikpädagogik, Bd. 34, S. 67-80). Augsburg: Wißner.
- Kleimann, B. (2005). Wie sprechen und urteilen wir über Kunst? In C. Jäger & G. Meggle (Hrsg.), *Kunst und Erkenntnis* (S. 95-116). Paderborn: Mentis.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bildungsreform, Bd. 1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK. (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf
- KMK. (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf
- Knörzer, L., Rolle, C., Stark, R. & Park, B. (2015). „... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“: Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 36, S. 147-162). Münster: Waxmann. urn: nbn:de:0111-pedocs-124091
- Knörzer, L., Stark, R., Park, B. & Rolle, C. (2016). “I like reggae and Bob Marley is already dead”: An empirical study on music-related argumentation. *Psychology of Music*, 44(5), 1158-1174. doi:10.1177/0305735615614095
- Krelle, M. (2014). *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krelle, M. & Willenberg, H. (2008). Argumentation Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 81-88). Weinheim: Beltz.
- Kurbacher-Schönborn, F. A. (2007). Urteil, ästhetisches. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, T. (i. Vorb.). *Schüler*innen beschreiben Musik – Eine empirische Studie über das musikbezogene Sprechen von Schüler*innen der Sekundarstufe I und die Relevanz eines*

- sprachbewussten Musikunterrichts. (Arbeitstitel des Dissertationsvorhabens). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein. (2015). *Fachanforderungen Musik. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II.* <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=1046>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Kernlehrplan für das Gymnasium Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Musik.* https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/g9_mu_klp_%203406_2019_06_23.pdf
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Morek, M. (2016). Formen mündlicher Darstellung in situ: Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen. In C. Bräuer & I. Winkler (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht* (S. 95-132). Frankfurt: Peter Lang.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 67-101. doi:10.1515/zfal-2012-0011
- Morek, M., Heller, V. & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In I. Meißner & E. L. Wyss (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren* (S. 11-46). Tübingen: Stauffenburg.
- Neumann, A. (2006). Schreibkompetenz Hamburger Schülerinnen und Schüler in der 11. Klasse. *Didaktik Deutsch*, 21, 20-43.
- Neumann, A. (2007). *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Neumann, A. & Lehmann, R. H. (2008). Schreiben Deutsch. In E. Klieme (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 89-103). Weinheim: Beltz. urn: nbn:de:0111-opus-32378
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells 'Musik wahrnehmen und kontextualisieren'. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderheft*. http://www.zfkm.org/?page_id=317
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: University Press.
- Peez, G. (2013). Ästhetische Urteile bilden. Subjektiv, gegenstandsbezogen und diskursiv. *Kunst + Unterricht*, 373, 4-9.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke.
- Pohl, T. (2014). Schriftliches Argumentieren. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 4, S. 287-315). Hohengehren: Schneider.
- Prediger, S., Erath, K., Quasthoff, U. M., Heller, V. & Vogler, A.-M. (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen. Die Rolle von Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hamann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 10, S. 285-300). Münster: Waxmann.
- Prediger, S. & Hein, K. (2017). Learning to meet language demands in multi-step mathematical argumentations: Design Research on a subject-specific genre. *European Journal of Applied Linguistics*, 5, 309-335. doi:10.1515/eujal-2017-0010

- Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3, S. 84-101). Baltmannsweiler: Schneider.
- Quasthoff, U. (2012). Abschlussbericht FUnDuS-Projekt: „Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I“. doi:10.2314/GBV:782845975
- Quasthoff, U. & Domenech, M. (2016). Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität (TexQu) am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch*, 41, 21-43.
- Quasthoff, U., Heller, V. & Morek, M. (2017). On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies*, 19(1), 84-110. doi:10.1177/1461445616683596
- Quasthoff, U., Krahe, A., Kluger, C., Domenech, M., Wild, E., Hollmann, J. et al. (2016). Schlussbericht des Projekts „Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I“ (FUnDuS, 01 GJ 1207A/B) der Universität Bielefeld und der TU Dortmund. doi:10.2314/GBV:873365208
- Quasthoff, U. & Morek, M. (2015). *Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten. DFG-Projekt, TU Dortmund. Abschlussbericht.* <http://www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DisKo.pdf>
- Reicher, M. E. (2005). *Einführung in die philosophische Ästhetik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roick, T. (2020). Schulleistungstests. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie (online)*. Bern: Hogrefe. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/schulleistungstests/>
- Rolle, C. (1998). Was heißt „ästhetische Erfahrung“? Annäherungen an einen Grundbegriff der Ästhetik in musikdidaktischer Absicht. In M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik* (Forum Musikpädagogik, Bd. 34). Augsburg: Wißner.
- Rolle, C. (2013). Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory. In A. de Vugt & I. Malmberg (Hrsg.), *Artistry* (European Perspectives on Music Education, Bd. 2, S. 137-150). Innsbruck: Helbling.
- Rolle, C. (2017). Wie gut können wir über Geschmack streiten? In M. Schwarzbauer & M. Oebelsberger (Hrsg.), *Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg* (Einwürfe. Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik, Bd. 1, S. 127-145). Wien: LIT.
- Salmon, W. C. (1973). *Logik*. Ditzingen: Reclam.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3, S. 25-40). Münster: Waxmann.
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sibley, F. (1965). Aesthetic and Nonaesthetic. *The Philosophical Review*, 74, 135-159. <https://www.jstor.org/stable/2183262>
- Tetens, H. (2004). *Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung*. München: C. H. Beck.
- Topoğlu, O. (2014). Critical Thinking and Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2252-2256. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.554
- Toulmin, S. E. (1975). *Der Gebrauch von Argumenten* (Wissenschaftstheorie und Grundlagenforschung, Bd. 1). Kronberg: Scriptor.
- Toulmin, S. E. (1992). Logic, Rhetoric and Reason. Redressing the Balance. In F. H. v. Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (Hrsg.), *Argumentation Illuminated* (S. 3-11). Amsterdam: Sicsat.

- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (Updated Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vogt, R. (2002). *Im Deutschunterricht diskutieren* (Germanistische Linguistik, Bd. 228). Tübingen: Niemeyer.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107-132). Tübingen: Narr. http://www.oesz.at/download/Artikel_Prof.Vollmer.pdf
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2). Sachsen: Qucosa. urn: nbn:de:bsz:14-qucosa-24736
- Willenberg, H., Gailberger, S. & Krelle, M. (2007). Argumentation. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International)* Beltz Paedagogik (S. 118-129). Weinheim und Basel: Beltz. urn: nbn:de:0111-opus-32378
- Wohlrapp, H. (2008). *Der Begriff des Arguments*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Julia Ehninger

Universität zu Köln

Gronewaldstr. 2

50931 Köln

Email: julia.ehninger@uni-koeln.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/192>

URN: urn:nbn:de:101:1-2020032465