


Was bedeutet Diskursqualität in kollaborativen Diskussionen von Musikstudierenden?

Heuristik zur Operationalisierung der Reflexionstiefe in ästhetischen Streitgesprächen

Katharina Höller 
Technische Universität
Dortmund

Defining discourse quality in collaborative discussions of music teacher students

Empirical approach to reconstruct reflective content in aesthetic debates

Zusammenfassung

Zwar setzt sich die hochschuldidaktische Musikpädagogik zunehmend mit Konzepten zur Qualitätssteigerung der Musiklehrer*innenbildung auseinander, jedoch wird die Qualität der tatsächlich stattfindenden Lehr-/Lernprozesse der Musikstudierenden noch wenig empirisch beforscht. Im Rahmen einer DBR-Studie wird die Diskursqualität kollaborativer Studierenden-diskussionen als Gelingensbedingung für ästhetische Reflexionsprozesse aufgefasst. Bislang ist jedoch ungeklärt, wie die Reflexionstiefe ästhetischer Streitgespräche operationalisiert und empirisch rekonstruiert werden kann. Dieser methodischen Frage geht der Beitrag nach und präsentiert eine Heuristik, die es ermöglicht, Zusammenhänge zwischen Diskursqualität und ästhetischer Reflexionstiefe zu rekonstruieren. Im Beitrag werden Merkmale ästhetischer Reflexionstiefe hergeleitet und mit passenden, interaktionsanalytischen Zugriffen verbunden. Abschließend wird die Anwendung der Heuristik im Rahmen einer Fallanalyse dargestellt.

Schlagwörter:

Diskursqualität, Reflexion, Ästhetisches Argumentieren, Musiklehrer*innenbildung, Empirische Unterrichtsforschung

Summary

There are hardly any empirical studies on collaborative discussions among music teacher students. Among other goals collaborative discussions can serve aesthetic reflection when arguing about different aesthetic judgments (e.g. Rolle & Wallbaum, 2011). However, the success of such aesthetic reflection processes depends on the discourse quality (Höller & Kranefeld, 2022) and it is still unclear how discourse quality can be operationalised and empirically studied. The article explores this methodological question and presents a methodical approach to measure discourse quality based on the reflective content of student interaction. The article derives theory-based activities and quality characteristics of collaborative, aesthetic reflection and combines them with suitable analytical approaches for a sequential reconstructive evaluation procedure. Finally, the article reports from a current Design Based Research study and shows, how the developed methodical approach is applied to a case study.

Keywords:

discourse quality, reflection, aesthetic argumentation, music teacher education, empirical classroom research

1. Einleitung

Die Frage, wie Unterrichtsqualität bestimmt werden kann, wird nicht nur für den Musikunterricht diskutiert (Kranefeld, 2021), sondern ist auch für die hochschuldidaktische Musikpädagogik relevant. So werden zunehmend Ansätze und Konzepte qualitätsvoller Hochschullehre entwickelt (Claußen & Sammer, 2023) und entsprechende Aufgaben- und Seminarformate für die Musiklehrer*innenbildung gestaltet (z.B. Buchborn et al., 2024 i. Dr.; Höller et al., 2022; Neuhaus, 2020; Puffer & Hofmann, 2022). Allerdings sind noch wenig die hochschuldidaktische Praxis und die Qualität der stattfindenden Lehr-/Lernprozesse der Musikstudierenden empirisch in den Blick genommen worden.

Als Qualitätsmerkmal der Musiklehrer*innenbildung werden Reflexionsanlässe verstanden, mit denen die Studierenden „ein eigenes begründetes Verständnis reflektierten Unterrichtshandelns“ (Jank & Schilling-Sandvoß, 2018, S. 153-154) aufbauen können. Diese Forderung aufgreifend entwickelt eine aktuelle musikpädagogische DBR¹-Studie hochschuldidaktische Reflexionsanlässe zum Musik-Erfinden (Höller et al., 2022). Ein Format der Studie bezieht sich auf jene Phasen des Musik-Erfindens, in denen Rückmeldungen an die Schüler*innenkompositionen gegeben werden. In solchen Rückmeldephasen werden nach Weber (2021) auch die künstlerisch-ästhetischen Überzeugungen der Lehrkräfte wirksam. Deshalb zielt das hochschuldidaktische Lehr-/Lernformat darauf ab, bereits im Studium die künstlerisch-ästhetischen Überzeugungen von Musikstudierenden zu irritieren und offenzulegen. In kollaborativen Diskussionen über unterschiedliche Bewertungen von Kompositionen sollen die Studierenden lernen, dass ihre ästhetischen Werturteile auf einem subjektiven Geltungsanspruch beruhen und nur in bestimmten musikalischen Genres und Stilikategorien eine Gültigkeit entfalten können (Höller, 2023).

Die zyklische Erprobung dieses Formats gibt jedoch Gründe zur Annahme, dass das Gelingen solcher interaktiv vollzogener, ästhetischer Reflexionsprozesse von der Qualität des Studierendendiskurses abhängig ist. So zeigt unsere Untersuchung zu der Frage, wie Musikstudierende ästhetische Positionen in schriftlichen Rückmeldungen zu einer Schüler*innenkomposition diskutieren, sowohl eine schnelle, oberflächliche Aufgabenbearbeitung als auch ein pauschales Einbringen von Fachwissen sowie interaktionsbedingte Muster des Distanzierens von der Aufgabe (Höller & Kranefeld, 2022). Deshalb wird in der vorliegenden DBR-Studie die Diskursqualität in kollaborativen Seminardiskussionen als Gelingensbedingung für ästhetische Reflexions-

prozesse verstanden. Bei einer solchen Ausrichtung wird jedoch deutlich, dass die Operationalisierung von Diskursqualität und ästhetischer Reflexionstiefe noch in großen Teilen ungeklärt ist.

Die Untersuchung des Zusammenhangs von Diskursqualität und Reflexionstiefe geht mit spezifischen methodischen Herausforderungen einher, die in diesem Beitrag im Vordergrund stehen. Erstens ist ein „Erwartungshorizont“ (Goldmann, 2022, S. 55) notwendig, der Kriterien für eine ästhetische Reflexionstiefe in Musikstudierendendiskussionen bestimmt. Dabei eröffnet sich die Frage, woran Reflexion im gemeinsamen Diskurs festgemacht werden kann. Reflexion wird überwiegend als ein kognitives Konzept gefasst und muss zunächst überführt werden, um es in sozialer Handlung beobachtbar machen zu können. Zweitens sind Studierendendiskussionen sehr komplex – so wie schulische Lehr-/Lernprozesse auch. Nach Reh und Rabenstein (2013) können bestehende hoch-inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung „nicht in jedem Fall die Komplexität pädagogischer Situationen erfassen [...], weil die Relationalität und Sequenzialität des Geschehens nicht systematisch berücksichtigt werden kann“ (S. 291). Dies bestätigt sich auch im Rahmen der vorliegenden Studie. So ist ein sequenzanalytisches, sinnverstehend-rekonstruktives Verfahren notwendig, um die Qualität der Studierendendiskussionen im Zusammenhang mit ihrer ästhetischen Reflexionstiefe untersuchen zu können. Drittens sind die gängigen Verfahren der Gesprächsanalyse noch nicht für den fachlichen Gegenstand der ästhetischen Reflexion ausdifferenziert worden und es ist erforderlich einen gesprächsanalytischen und fachdidaktischen Zugriff miteinander zu kombinieren. Diesen methodischen Herausforderungen widmet sich der vorliegende Beitrag und untersucht die Frage: Wie kann die Diskursqualität hinsichtlich ihres ästhetischen Reflexionsgehalts untersucht und bewertet werden?

Dieser Beitrag präsentiert eine Heuristik, die in der zugrundeliegenden Studie entwickelt wurde, um das wechselseitige Bedingungsgefüge von Diskursqualität und ästhetischer Reflexionstiefe untersuchen zu können. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zum Zusammenhang von ästhetischem Diskurs und Reflexion ausgewertet (Kap. 2). Dabei wird bereits theoriebasiert hergeleitet, welche Aktivitäten im Diskurs als Dimensionen einer ästhetischen, kollaborativen Reflexion aufgefasst werden können und welche Qualitätsmerkmale eine solche Reflexion aufweisen sollte (Kap. 2.1). Daran anknüpfend werden passende analytische Zugriffe zur Rekonstruktion der Diskursqualität in ästhetischen Streitgesprächen herausgearbeitet (Kap. 2.2). In Kapitel 3 wird die entwickelte Heuristik präsentiert. Anschlie-

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

ßend werden die entwickelten Zugriffe exemplarisch an einem Fall angewendet (Kap. 4), um darzustellen, auf welcher Ebene die Heuristik ansetzt und welcher interpretativen Leistung es bedarf, um den Reflexionsgehalt in ästhetischen Streitsituationen zu untersuchen.

2. Forschungsstand zum Zusammenhang von ästhetischem Diskurs und Reflexion

In den Bildungswissenschaften ist der Zusammenhang von Reflexion und Diskurs noch wenig empirisch beleuchtet worden. Grundsätzlich werden in vielen Reflexionsmodellen ein Problem oder eine wahrgenommene Inkohärenz als Ausgangspunkte für Reflexionsprozesse verstanden (Korthagen, 2001; Clarà, 2015). Reflexion dient dazu, solche Probleme aufzulösen (Dewey, 1933; Loughran, 1996; Korthagen, 2001; Clarà, 2015). Reflexion wird dabei als individueller, selbstreferentieller, kognitiver Vorgang verstanden (Häcker, 2017). So fassen von Aufschneider et al. (2019) Reflexion als einen „Prozess des strukturierten Analysierens [...], in dessen Rahmen zwischen den eigenen [...] Einstellungen/Überzeugungen und dem eigenen situationsspezifischen Denken und Verhalten [...] eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, [...] das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zuentwickeln [Hervorhebung im Original]“ (S. 148). Entsprechend wird Reflexion als individuelles Konzept in Untersuchungen zum reflexionsbezogenen Kompetenzerwerb bspw. anhand schriftlicher Argumentationen von Studierenden operationalisiert (z.B. Mientus, 2022; Klempin, 2021; Abels, 2011). Dabei wird wiederholt auf die „Konstruktivkomplexität und -ambiguität der Reflexionskompetenz“ (Klempin, 2021, S. 79) hingewiesen und bemängelt, dass wenig Erkenntnisse und Modellierungen zur Güte von Reflexion bestehen (von Aufschneider, 2023). In aktuellen empirischen Studien wird eine Reflexionstiefe wiederkehrend in einem kritischen Diskurs bzw. in einer diskursiven Praxis gesehen. Beispielsweise verortet Abels (2011) die „Berücksichtigung multipler Perspektiven“ (Abels, 2011, S. 148) auf einer höheren Stufe von Reflexionstiefe als die „sachbezogene Beschreibung“ (Abels, 2011, S. 132). Allerdings betont von Aufschneider (2023) in diesem Zusammenhang, dass die Qualität von Reflexion auch spezifisch für die jeweiligen Lehr-/Lernkontexte operationalisiert werden sollte.

Bislang wird in reflexionsbezogenen empirischen Studien noch wenig die Überlegung berücksichtigt, dass Reflexionsprozesse in der Hochschulpraxis häufig durch Aufgaben von außen angestoßen und in Gruppenarbeiten vollzogen werden (Führer & Heller, 2018). Die wenigen Modelle, die Reflexion in beobachtbare Aktivitäten einer gemeinsamen Diskussion überführen (Ausnahmen bilden bspw. Führer & Heller, 2018; Kager et al., 2022), sind jedoch sehr spezifisch an den jeweiligen Lehr-/Lernzusammenhängen ausgerichtet. Beispielsweise verbinden Kager et al. (2022) spezifische Re-

flexionsphasen des ALACT Modells von Korthagen & Vasalos (2005) mit beobachtbaren Diskursaktivitäten: „looking back (*Describing* [Hervorhebung im Original]), becoming aware (*Explaining* [Hervorhebung im Original]), and creating solutions (*Creating* [Hervorhebung im Original])“ (Kager et al., 2022, S. 5). Kager et al. definieren also, welche beobachtbaren Aktivitäten im Diskurs zu einem kollaborativen Reflexionsprozess gehören. Das Modell von Kager et al. ist jedoch spezifiziert für Unterrichtsnachbesprechungen. In ästhetischen Streitgesprächen finden Aktivitäten wie das Beschreiben von Unterrichtssituationen nicht statt. Die bestehenden Modelle sind also nicht unmittelbar auf ästhetische Streitsituationen anwendbar. Deshalb werden Erkenntnisse und grundagentheoretische Überlegungen aus der Musikpädagogik und den Bildungswissenschaften zusammengetragen, um Qualitätsmerkmale einer ästhetischen Reflexion in kollaborativen Diskursen festzuhalten.

Hierzu wird in der Studie Reflexion als ein sozial-konstruktiver Prozess gefasst, der im Diskurs mit anderen ange-regt und vollzogen wird. Gemäß eines sozial-konstruktivistischen Lernverständnisses wird davon ausgegangen, dass durch sogenannte „kollektive Argumentationen“ (Miller, 2006, S. 43), in denen „gemeinsame Lösungen für interpersonelle Koordinationsprobleme“ (Miller, 2006, S. 41) entwickelt werden, fundamentale Lernprozesse vollzogen werden. In kollektiven Argumentationen können Lernprozesse nicht nur im Sinne der Wissenskonstruktion sondern auch der gemeinsamen Reflexion vollzogen werden (Budke & Meyer, 2015, S. 16). So können durch die Konfrontation mit divergierenden ästhetischen Interpretationen oder Perspektiven „produktive Irritationen“ (Korten, 2019, S. 84) entstehen, bei denen die Studierenden eine andere Perspektive einnehmen und die eigene ästhetische Perspektive ggf. erweitern, modifizieren oder verwerfen. Aufbauend auf einem so gefassten Verständnis von Reflexion werden im Folgenden Merkmale einer ästhetischen Reflexionstiefe hergeleitet (Kap. 2.1). Um die Reflexionstiefe in ihrem Zusammenhang mit der Qualität der Studierendendiskurse untersuchen zu können, werden in Kapitel 2.2 passende methodische Zugriffe entwickelt und Forschungsergebnisse zum mündlichen (ästhetischen) Argumentieren für die Rekonstruktion der Diskursqualität fruchtbar gemacht.

2.1 Merkmale ästhetischer Reflexionstiefe im gemeinsamen Diskurs

Ästhetische Reflexionsprozesse vollziehen sich in ästhetisch-argumentativen Aushandlungsprozessen – auch als „ästhetischer Streit“ (Rolle & Wallbaum, 2011) gefasst. Im Folgenden wird nun begründet, dass sich bei bestimmten Aktivitäten des Argumentierens eine ästhetische Reflexionstiefe beobachten lässt und dass somit bestimmte Aktivitäten des mündlichen, ästhetischen Argumentierens auch als Dimensionen ästhetischer, sozial-konstruktiver Reflexionsprozesse

aufgefasst werden können. Für das mündliche Argumentieren sind folgende Aktivitäten konstitutiv: „Dissens herstellen/ Problematisieren“, „Begründungspflicht etablieren“, „Kernaufgabe Begründen“, „Abschließen“ (Heller, 2012, S. 69). In Orientierung an diesen Kernaufgaben mündlichen Argumentierens und aus der Sichtung von bildungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Überlegungen zur Reflexion lassen sich nun folgende Aktivitäten des mündlichen Argumentierens als Dimensionen ästhetischer Reflexion im gemeinsamen Diskurs festhalten:

- Problematisieren ästhetischer Deutungsunterschiede
- Begründen ästhetischer Werturteile
- Perspektivieren von eingebrachten ästhetischen Werturteilen²
- Konkludieren

Das Problematisieren ästhetischer Deutungsunterschiede stellt eine Voraussetzung dafür dar, dass ästhetische Reflexionsprozesse im gemeinsamen Diskurs initiiert werden. Denn erst durch die Auseinandersetzung mit einer divergierenden Perspektive kann kognitive Dissonanz (Festinger, 1957) entstehen, bei der die eigene ästhetische Wahrnehmung befragt und die dahinterliegenden Annahmen und Kriterien aufgedeckt und ggf. hinterfragt werden. Hierzu ist es jedoch notwendig, dass ästhetische Deutungsunterschiede in der Interaktion hervorgebracht und *problematisiert* werden. Bisherige Befunde zu kollaborativen Reflexionsphasen verweisen jedoch auf Zustimmungstendenzen, Sympathiebekundungen und vorschnelle Lösungen (Fook & Askeland, 2007; Höller & Kranefeld, 2022; Kager et al., 2022). Kognitive Dissonanz kann im Diskurs jedoch nur durch divergierende ästhetische Positionen entstehen. Deshalb ist das Explorieren und ‚Aushalten‘ von ästhetischen Deutungsunterschieden entscheidend für die Reflexionstiefe ästhetischer Streitgespräche.

Das *Begründen ästhetischer Werturteile* ist für eine ästhetische Reflexion sowohl auf individueller Ebene als auch auf Interaktionsebene bedeutsam. Nach Kleimann (2005) führt das ausführliche Stützen und Begründen des eigenen ästhetischen Werturteils zu einer „Reflexion der Gegenstandserfahrung“ (S. 107). Wenn also „spontane ästhetische Werturteile“ begründet werden, indem der ästhetische Wahrnehmungsprozess dargelegt wird, findet auf einer individuellen Ebene ästhetische Reflexion statt. Diese Überlegung, dass das Begründen normativer Argumentationen die Meinungsbildung fördert, findet sich auch in anderen vor allem gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Budke & Meyer, 2015, S. 16). Darüber hinaus sind Begründungen eines ästhetischen Werturteils auch für die ästhetische

Streitsituation bedeutsam, denn mit einer fachlich gehaltvollen Begründung kann es gelingen, „den angesprochenen »die Ohren zu öffnen«“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 521). Ästhetische Reflexionsqualität lässt sich also auch am fachlichen Gehalt einzelner Begründungen festmachen.

Das *Perspektivieren* meint Aktivitäten des Bezugnehmens auf Begründungen von anderen, wie das Aufgreifen, Ergänzen, Weiterführen, Zurückweisen oder Hinterfragen von bereits in die Diskussion eingebrachten Begründungen. Perspektivwechsel und -einnahmen sind dabei ein Gütekriterium für ästhetische Reflexion, weil sie ein Ausdruck davon sind, dass es im ästhetischen Streitgespräch „gelingt, uns etwas wahrnehmbar zu machen, was wir bis dahin nicht hören, sehen, spüren konnten“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 527).³ Durch Aktivitäten des Perspektivierens können also produktive Irritationen entstehen, bei denen eigene Interpretationen und dahinterliegende Maßstäbe und Kriterien befragt werden (Rolle, 2017, Rolle & Wallbaum, 2011). Deshalb ist das *Perspektivieren von eingebrachten ästhetischen Werturteilen* eine bedeutsame Aktivität für ästhetische Reflexionsprozesse.

Schließlich wird dem *Konkludieren* eine besondere Bedeutung für Reflexion im Professionalisierungsprozess zugesprochen: „Erst durch die Nennung und letztendlich auch, ggfs. zeitlich versetzte, Umsetzung von Veränderungsvorschlägen kann Reflexion dem Ziel der Professionalisierung dienen“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 151)“. Für eine ästhetische Reflexion könnten sinnvolle Schlussfolgerungen darin bestehen, dass ästhetische Werturteile auf ästhetischer, individueller Wahrnehmung beruhen und in hohem Maße subjektive Anteile besitzen (Ehninger, 2021) und ihr Geltungsanspruch nur durch diese individuellen Erfahrungen begründet werden können (Kleimann, 2005). Zudem könnten musikdidaktische Schlussfolgerungen gezogen werden, die sich auf den angemessenen Umgang mit der Deutungsoffenheit von Musikstücken im Musikunterricht beziehen.

2.2 Rekonstruktion ästhetisch-argumentativer Aushandlungsprozesse

Kollaborative Seminardiskussionen, in denen Musikstudierende über die Gelungenheit von Schüler*innenkompositionen diskutieren, sind keine ‚authentischen‘ ästhetischen Streitgespräche, sondern sie sind institutionell gerahmt und werden durch eine bestimmte, hochschuldidaktische Aufgabe von außen initiiert. Das bedeutet, dass die oben hergeleitete Norm einer ästhetischen Reflexionstiefe für die Musikstudierenden nicht notwendigerweise handlungsleitend sein muss, sondern dass möglicherweise das gelingende

² In der Studie zum mündlichen Argumentieren im Alltag zählt Heller (2012) das Perspektivieren – also das Bezugnehmen auf andere Perspektiven – zur Aktivität des Begründens. Das Perspektivieren ist jedoch konstitutiv für ästhetische Reflexionen und wird deshalb als eigenständige Kategorie in die Heuristik aufgenommen.

³ Auch in den Bildungswissenschaften werden Perspektiveinnahmen, -wechsel oder auch die Berücksichtigung multipler Perspektiven als Merkmale einer Reflexionstiefe verstanden (Mientus et al., 2022; Loughran, 2002; Abels, 2011; Aepli & Lötscher, 2016).

Aufgabenlösen als Norm in den Diskussionen im Vordergrund steht. Deshalb ist es notwendig, die Beschaffenheit der Studierendendiskurse auf mikroanalytischer Ebene zu untersuchen, um besser zu verstehen, welche Diskursqualitätsmerkmale eine tiefergehende Reflexion behindern oder begünstigen. Vor diesem Hintergrund werden in der Studie ein interaktionsanalytischer Fokus eingenommen und die methodischen Zugriffe einer an der ethnomethodologischen Gesprächsforschung orientierten Argumentationsanalyse (Heller, 2012) fruchtbar gemacht. Dabei werden die Argumentationen der Studierenden nicht von außen hinsichtlich ihrer Logik und Kohärenz bewertet, sondern es wird mit einer detaillierten Sequenzanalyse (Deppermann, 2008, S. 53) rekonstruiert, wie in der Interaktion das mündliche ästhetische Argumentieren als Diskursaktivität hervorgebracht und vollzogen wird. Heller (2012) hat in ihrer linguistischen Studie bereits empirisch rekonstruiert, welche Aktivitäten zum mündlichen Argumentieren in Unterrichtsgesprächen dazugehören. Diese gesprächsanalytischen Erkenntnisse wurden bei der Entwicklung der Analysefoki mitberücksichtigt und werden im Folgenden erläutert. Dabei wird ein Fokus auf das Problematisieren, Begründen und Perspektivieren gelegt. Darüber hinaus operationalisiert die entwickelte Heuristik die Diskursqualität auch aus fachlich-normativer Sicht. So wird der fachliche Gehalt einzelner Begründungen anhand der Kompetenzmodelle nach Ehninger (2022) und Rolle (2017) eingeschätzt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Aktivitäten, die in einer hohen Kompetenzstufe der Modelle verortet sind, auch zu einem qualitativ hochwertigen Diskurs beitragen.

Problematisieren

Für die Untersuchung dieser Aktivität wird die Interaktion daraufhin analysiert, wie ein ästhetischer Dissens hervorgebracht bzw. ein ästhetischer Geltungsanspruch in Studierendendiskursen problematisiert und wie eine Begründungspflicht etabliert wird. Dadurch kann erfasst werden, inwiefern im Diskurs eine ästhetische Kontroverse entsteht und die Studierenden in das Argumentieren als übergreifende Diskursaktivität (Heller, 2012) einsteigen. Ein Dissens entsteht jedoch nicht durch eine einzelne Äußerung, sondern ein „Beitrag wird erst durch einen Dissens markierenden zweiten Zug retrospektiv zu einem ‚problemauslösenden‘ Zug“ (Heller, 2012, S. 70). Zudem muss nicht notwendigerweise ein Dissens hergestellt werden, sondern grundsätzlich „kann jeder Beitrag zu einer ‚Auslösehandlung‘ werden, da Geltungsansprüche in Bezug auf Kohärenz, Relevanz und Aufrichtigkeit problematisierbar sind“ (Heller, 2012, S. 70). Um untersuchen zu können, ob die Studierenden in eine ästhetische Kontroverse als übergreifende Diskursaktivität eintreten, ist jedoch relevant, ob in der Interaktion eine Begründungspflicht etabliert wird. Nach Heller hat die Etablierung einer Begründungspflicht eine „rahmensetzende Relevanz“

(S. 77). So wird mit dem Einfordern von Begründungen (bspw. durch Rückfragen) ein „globale[r] Zugzwang“ gesetzt, der „hochgradig erwartbar macht, dass mindestens ein Interaktant seine zuvor dargelegte Position begründet“ (Heller, 2012, S. 77).

Substantiieren – Begründen

Das Begründen ist meist mit längeren Äußerungspaketen verbunden und versteht sich als Kernhandlung des Argumentierens (Heller, 2012). Durch das Begründen wird sukzessiv der „mit der Etablierung von Begründungspflicht gesetzte[] Zugzwang“ (Heller, 2012, S. 84) eingelöst.

Die Einschätzung des fachlich-argumentativen Gehalts einzelner Begründungsbeiträge ist wichtig, um in der Interaktionsanalyse berücksichtigen zu können, wie die Studierenden ihre ästhetischen Werturteile hervorbringen und reflektieren. Zudem können die interaktiven Konsequenzen der jeweiligen Begründungsäußerung rekonstruiert werden. Zur Einschätzung des fachlich-argumentativen Gehalts einzelner Begründungsbeiträge werden zwei Analysefoki verfolgt.

Zum einen werden die Bezugnahmen auf die Musik in den jeweiligen Begründungsäußerungen untersucht. Aus fachlich-normativer Sicht macht es beispielsweise einen Unterschied, ob ‚nur‘ saliente Merkmale der Musik benannt werden oder stilistische und musikkulturelle Besonderheiten angesprochen werden (Ehninger, 2022; Rolle, 2017). Im Datenmaterial der vorliegenden Studie finden sich auch begründende Äußerungspakete, in denen der Bezug zur Musik eine Leerstelle bleibt und keine Merkmale der Musik benannt werden. Die Studierenden umgehen ähnlich wie bei Höller (2022) die Beschreibung der Musik, indem sie Demonstrativpronomina, wie „dieses“, „das“ verwenden.

Zum anderen wird danach gefragt, wie die Studierenden die Gültigkeit ihrer ästhetischen Deutungen markieren. Grundsätzlich sind ästhetische Werturteile mit normativen Argumentationen (Keinpointner, 1983) verbunden, die aber nur durch den individuellen subjektiven, ästhetischen Wahrnehmungsprozess eine Gültigkeit beanspruchen können (Rolle, 2017). Für die Analyse ist deshalb relevant, wie die Studierenden dies sprachlich markieren. Im Kompetenzmodell musikbezogenen Argumentierens nach Rolle (2017) wird auf einer unteren Stufe verortet, wenn der Bezug zur Musik als objektiv gültig herausgestellt wird. Die Begründung eines ästhetischen Werturteils als Schilderung „subjektiver Eindrücke“ (Rolle, 2017, S. 146) ist in höheren Kompetenzstufen verortet. Für den empirisch-rekonstruktiven Zugriff ist also bedeutsam, ob ästhetische Deutungen als Tatsachen faktifiziert werden oder sprachlich relativiert werden. Sprachlich lassen sich Faktifizierungen anhand des Gebrauchs von „halt“, „ja“, „ist einfach so“ festmachen. Auch Generalisierungen und Kollektivierungen wie „weil oft man den Aspekt betrachtet“ untermauern den Gültigkeitsanspruch als objek-

tiv richtig. Hingegen reflektieren Relativierungen und Subjektivierungen, wie „für mich könnte das“, „für mich klingt das wie“ die Subjektivität des ästhetischen Werturteils.

Perspektivieren

Das Perspektivieren kommt in begründenden Äußerungspaketen vor und meint das Bezugnehmen auf andere Perspektiven. Für die Analyse dieser Aktivität wird in der Untersuchung danach gefragt, wie andere ästhetische Perspektiven in der Interaktion aufgegriffen werden.

Im Kompetenzmodell nach Rolle (2017) wird das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven sowie das Einbeziehen der Kritik von anderen in die eigene Perspektive auf einer hohen Kompetenzstufe musikbezogenen Argumentierens verortet. Hingegen werden Prozesse, in denen über Differenzen nicht gestritten wird oder eigene Interpretationen nicht in Frage gestellt werden, auf einer niedrigeren Kompetenzstufe verortet. Vor diesem Hintergrund werden für eine Interaktionsanalyse folgende Fragen relevant: Wie reagieren die Studierenden auf Begründungen anderer und wie greifen sie diese auf?

Das Aufgreifen anderer Perspektiven lässt sich im Datenmaterial vor allem anhand von Markierungen wörtlicher Rede rekonstruieren, wie „du meinst“, „von wegen“, etc. Bei solchen Konstruktionen werden häufig andere Perspektiven paraphrasiert bzw. zusammengefasst. Solche Aktivitäten

werden in der Analyse als Perspektiveinnahmen verstanden. Unter Perspektivwechseln werden Aktivitäten gefasst, in denen eine andere Perspektive nicht nur eingenommen, sondern die eigene, vorherige Perspektive verworfen wird.

3. Heuristik zur Operationalisierung der Reflexionstiefe in ästhetischen Streitgesprächen

Die entwickelte Heuristik bringt die zuvor hergeleiteten Qualitätsmerkmale einer ästhetischen Reflexion in Zusammenhang mit beobachtbaren Aktivitäten des mündlichen Argumentierens. Auf diese Weise kann empirisch untersucht werden, wie sich ästhetische Reflexionstiefe und gemeinsamer Diskurs und dessen qualitative Beschaffenheit wechselseitig bedingen.

Tabelle 1 bildet diese Heuristik ab. Die in Kapitel 2 herausgearbeiteten Dimensionen ästhetischer Reflexionsprozesse sind in Spalte 1 abgebildet und werden in Spalte 2 mit Merkmalen des interaktiven Vollzugs verbunden. Woran eine Reflexionstiefe im interaktiven Vollzug zu erkennen ist, wird in Spalte 3 aufgeführt. In den Spalten 4 und 5 sind die Analysefragen und die jeweilige Analysefoki festgehalten, die in Kapitel 2.2 herausgearbeitet wurden.

Die Heuristik ist grundsätzlich für ästhetische Streitgespräche anwendbar, sie wurde jedoch spezifisch für die Analyse von Musikstudierendendiskussionen entwickelt, die im

Tabelle 1: Heuristik zur Rekonstruktion der Reflexionstiefe in ästhetischen Streitgesprächen

Reflexionsdimension	Merkmale des interaktiven Vollzugs	Merkmale von Reflexionstiefe	Analysefragen	Analysefokus
Problematisieren ästhetischer Deutungsunterschiede	Herstellen eines ästhetischen Dissens / Problematisieren ästhetischer Deutungsunterschiede; Begründungspflicht etablieren	Aushalten einer ästhetischen Kontroverse; Explorieren von ästhetischen Deutungsunterschieden	Wie wird ein ästhetischer Dissens etabliert oder ein ästhetischer Geltungsanspruch problematisiert? Wie wird eine Begründungspflicht etabliert?	Begründungspflichtiges; Grad der Konfrontation: Ansprache als Opponenten, Verstärkung eines Affronts Äußerungskommentierungen zur Abmilderung (z.B. „ehrlich gesagt“)
Begründen ästhetischer Werturteile	Begründen eines ästhetischen Werturteils durch Belegen; Illustrieren oder Beschreiben des Höreindrucks; Zurückweisen, Beipflichten, Hinterfragen, Weiterführen einer anderen ästhetischen Perspektive	Fachlich-gehaltvolle Argumentation	Wie begründen die Musikstudierenden ihre ästhetischen Werturteile?	Markierung des Geltungsanspruchs Bezugnahmen zum Musikstück (z.B. Verwendung von Demonstrativpronomen oder explizite Nennung von musikbezogenen Charakteristika)
Perspektivieren ästhetischer Werturteile		Perspektivwechsel und Berücksichtigung multipler Perspektiven	Wie werden die Begründungen von anderen aufgegriffen?	Wiedergabe von zuvor Gesagtem: Markierung wörtlicher Rede, Paraphrasen, Rückfragen; Markierung von Widersprüchen und Deutungsunterschieden bspw. auch durch die Verwendung von Temporaladverbien
Konkludieren	Abschließen der Diskursaktivität	Berücksichtigung der Subjektivität der ästhetischen Werturteile	Wie schließen Musikstudierende ästhetische Aushandlungsprozesse ab? Inwieweit gelangen sie dabei zu welcher Art von Schlussfolgerungen?	Musikdidaktische Schlussfolgerungen (häufig mit Pauschalierungen verbunden); Metakommunikative Überlegungen zum ästhetischen Streit

Rahmen der zugrundeliegenden DBR-Studie initiiert und videografisch erhoben wurden. Insgesamt wurde das in der Einleitung bereits erwähnte Lehr-/Lernarrangement zur Irritation künstlerisch ästhetischer Überzeugungen in sieben Zyklen entwickelt und mit 63 Studierenden durchgeführt. Im Folgenden werden Interaktionssequenzen aus dem letzten Zyklus aufgegriffen, der aus einem Sample von vier 3er-Gruppen von Musikstudierenden besteht und in zwei unterschiedlichen Hochschulseminaren mit vorwiegend Erstsemesterstudierenden durchgeführt wurde. In diesem Zyklus hatten die Studierenden die Aufgabe, zunächst in einer Einzelarbeitsphase zwei unterschiedliche Kompositionen zu bewerten, indem sie auf einem digitalen Whiteboardtool Highlights und Kritikpunkte festhalten. In einer anschließenden Gruppenarbeitsphase stellen sich die Studierenden ihre unterschiedlichen ästhetischen Positionierungen vor und sortieren sie nach Unterschieden und Übereinstimmungen, um anschließend die Gründe für die unterschiedliche Beurteilung zu erörtern (für ausführliche Informationen s. Höller, 2023). Für diese so entstandenen ästhetischen Streitsituationen wurde die Heuristik entwickelt und im Folgenden werden Ausschnitte aus diesen Diskussionen aufgegriffen.

4. Exemplarische Anwendung der Heuristik im Rahmen einer Fallanalyse

Anhand einer Fallanalyse wird nun exemplarisch dargestellt, wie die entwickelte Heuristik auf Studierendendiskussionen angewendet werden kann und wie sie dazu beitragen kann, die Diskursqualität im Zusammenhang mit den initiierten, ästhetischen Reflexionsprozesse differenziert zu untersuchen. Dabei soll deutlich werden, dass die Heuristik nicht im Sinne eines Kodiermanuals angewendet werden kann, sondern angesichts der Komplexität der Gesprächssequenzen ein interpretativ-sinnrekonstruktiven Verfahren notwendig ist, um die ästhetische Reflexionstiefe in kollaborativen Musikstudierendendiskussionen zu untersuchen.

Der folgende Transkriptauszug (Tab. 2) dokumentiert eine Interaktionssequenz, in der sich drei Studierende über zwei Bildvertonungen⁴ unterhalten. Zuvor haben sie in einer Einzelarbeitsphase auf dem digitalen Whiteboard *Miro* schriftlich festgehalten, was sie an den Bildvertonungen besonders gelungen bzw. als überarbeitungsbedürftig ansehen. In der Interaktionssequenz bearbeiten sie die Aufgabe, sich ihre Positionen vorzustellen, nach Unterschieden zu sortieren und zu erörtern, warum sie unterschiedlicher Meinung sind. *Vage Begründung als Diskursöffnung*
Zunächst kann die Heuristik dazu genutzt werden, um einzelne Begründungen der Interaktionsteilnehmenden hinsichtlich ihres fachlichen Gehalts einzuschätzen. In der

obigen Operationalisierung wird u.a. die Benennung von musikbezogenen Aspekten zu einem ästhetischen Eindruck als Merkmal einer fachlich gehaltvollen Argumentation erachtet. Dabei ist wichtig, die interaktiven Konsequenzen, die mit der jeweiligen Begründung verbunden sind, genauer zu rekonstruieren.

Dennis initiale Positionierung und Begründung (Z. 1-7), dass Komposition 1 insgesamt besser sei, lässt sich als ersten Vorstoß interpretieren, bei dem er sich vage seinem ästhetischen Eindruck annähert. Diese Vagheit zeigt sich zum einen an Subjektivierungen und Relativierungen, wie „ich fand“, „glaub ich“ (Z. 1) oder anhand von Kommentierungen, in denen er Zweifel an der Verständlichkeit seiner Äußerung zum Ausdruck bringt, wie „wenn ihr wisst was ich so meine“ (Z. 7). Zum anderen ist auch der Bezug zur Musik vage bzw. er bildet eine Leerstelle. So ersetzt Dennis die Musik oder Aspekte der Musik häufig mit Demonstrativpronomina, wie „das“, „mit diesem“, „es“ (Z. 1-2). Inhaltlich führt Dennis die dynamische Anlage des Musikstücks (ruhig) als eine Begründung für sein Gefallensurteil an. Zum anderen sagt er „es endet ja so wie es anfängt“ (Z. 2). Hier ist für Außenstehende ggf. unklar, auf welchen Aspekt der Musik er sich bezieht. Es könnten damit möglicherweise die Dynamik oder auch der Aufbau des Musikstücks gemeint sein. Schließlich inszeniert Dennis seine Deutung mit einer Raummetapher und nimmt eine rezeptionsästhetische Position ein: „du kriegst so einen kurzen Einblick darein und verlässt das dann so wieder“ (Z. 6-7). Woran er diesen Eindruck festmacht, ob er ggf. die Eingängigkeit der Melodie oder die Zugänglichkeit des Stücks insgesamt meint, ist dabei offen. Zudem könnte der Versprecher („es endet ja so wie es aufhört“, Z. 2) möglicherweise auch ein Hinweis darauf sein, dass Dennis Schwierigkeiten hat, den Gedankengang zu seiner Deutung des Musikstücks zu strukturieren. Dennis nimmt also kaum auf musikalische Merkmale Bezug und wenn, ist der Bezug zu musikbezogenen Besonderheiten eher vage bis unverständlich. Mithilfe der Heuristik lässt sich jedoch nachzeichnen, dass dieser erste, vage Vorstoß von Dennis dazu führt, dass sich die anderen Studenten ebenfalls positionieren und ihre Deutungen ausführlich begründen.

Defensives Problematisieren

Betrachtet man die Oberfläche des Interaktionsverlaufs, so fallen zunächst die zustimmungs- und verstehensmarkierenden Äußerungen „ja“ (Z. 8-9) auf. Bruno ergänzt sogar Aspekte zu Dennis' Position. Mit einem ersten Blick könnte man also vermuten, dass in der Interaktion kein ästhetischer Dissens hervorgebracht wird. Mithilfe der Heuristik lässt sich aber auf mikroanalytischer Ebene feststellen, dass die Stu

⁴ Die Bildvertonungen stammen aus einem musikpädagogischen Seminar zum Musik-Erfinden und wurden von einzelnen Musikstudierenden komponiert. Die Kompositionen vertonen das Bild von Yves Tanguy „Ohne Titel 1928“ nach dem didaktischen Vorschlag von Voit (2018).

dierenden durchaus einen Dissens etablieren, dabei jedoch auf Beziehungsebene eine Konfrontation abmildern. Dies zeigt sich anhand der Äußerungskomentierungen „aber ehrlich“ (Z. 10) oder „wenn ich ehrlich bin“ (Z. 17)⁵. Hier wird erkennbar, dass Bruno und Colin Dennis' erster These widersprechen. Mit Dennis initialem Vorstoß „ich fand glaub ich an sich das Erste besser“ (Z. 1) wird ja auch zuvor ein gewisser Zugzwang gesetzt, sich zu positionieren und für ein Stück zu entscheiden. So kritisiert Bruno die Soundeffekte an Komposition 1 und Colin findet Komposition 2 insgesamt passender zum Bild. Bruno und Colin stellen also einen Dissens zu Dennis' These her, mildern jedoch das Einbringen ihrer ästhetischen Gegenpositionen durch die Äußerungskomentierung ab. Dennis wird dabei auch nicht konfrontativ als

Opponent angesprochen, sondern das Widersprechen erfolgt hier defensiv. Insgesamt hat also die initiale These und recht vage Begründung von Dennis zur Folge, dass Bruno und Colin ausführlich ihre Position begründen und sich zu den Musikstücken positionieren. Die Studierenden positionieren sich jedoch nicht explizit auf der Beziehungsebene zueinander, sondern sie mildern das gegenseitige Widersprechen ab und meiden eine konfrontative Auseinandersetzung. Mithilfe der Heuristik lassen sich also auf mikroprozessualer Ebene sehr genau die Feinheiten des Positionierens und Problematisierens in den Blick nehmen und auf diese Weise fallspezifische Charakteristika herausarbeiten.

Tabelle 2: Transkriptauszug

1 2 3	Dennis	also ich fand glaub ich an sich das Erste besser\ [...] also ich find vor allem gut dass das so ruhig ist und dass das mit diesem also es endet ja so wie es aufhört\ ((..)) nee nicht wie es aufhört\
4	Bruno, Colin	((lachen))
5 6 7	Dennis	es endet so wie es anfängt- das andere macht auch Sinn\ ne es endet so wie es anfängt- das find ich gut\ weil das wirkt halt so als ob es- also quasi du kriegst so ein kurzen Einblick darein und verlässt das dann so wieder wenn ihr so wisst was ich meine\
8	Colin	Ja\
9 10 11 12 13 14 15	Bruno	hmh\ ja\ ja ich find auch die Melodie einfach so ganz- ganz schön ne/ man kann dem auch so klar folgen irgendwie\ haben wir auch geschrieben\ beim Ersten aber ehrlich ich fand das nicht so gut- weil ich wollt das auch noch aufschreiben das hatten wir dann schon hier stehen- ähm ich fand das nicht so gut mit diesen Wassergeräuschen- diesen Soundeffekten- also ehrlich die waren einfach meiner Meinung nach viel zu laut und äh- auch irgendwie von der Qualität her jetzt äh- so nicht die Besten ne/ das hat sich immer wiederholt irgendwie- und ja\ das hat halt nicht so gut gepasst finde ich\ [...]
16	Dennis	wie fandet ihr denn das Zweite/
17 18 19 20 21 22 23 24 25	Colin	ich fand das voll cool wenn ich ehrlich bin- also ich hab- ich fand das sehr passend zum Bild also- ich fand das Erste war mehr so da hätt auch irgendwie ein anderes Bild von also so ein klar- da hätt ich mir auch ein anderes Bild vorstellen können wo eine klare Struktur ist wo Fische sind oder so und einfach (mehr/Meer) dazu hätte das Bild auch gepasst\ aber jetzt beim Zweiten fand ich wirklich dass das das Bild besser dargestellt hat also weil das war so- das war verwirrend die Musik weil die hatte ja keine klaren harmonischen Strukturen- die hatte eigentlich nichts Klares an äh in sich\ ähm- und das fand ich eben das Geniale dass das eben das Bild darstellen konnte weil das Bild nicht beschreibbar ist richtig- ähm- und die Musik genauso wenig und äh- ja deswegen fand ich das ganz gut/
26	Dennis	so von wegen das Bild hat auch nichts so richtig hundertprozent Klares/
27	Colin	ja ja genau\ [...] ((..))
28 29 30 31 32 33	Dennis	ja nee dann geb ich also dann geb ich dir Recht\ ich fands auch am Anfang also ich fand als es auch angefangen hat ich fand's sehr verwirrend erst- weil man halt so- also man hatte ja nichts dem man so durchs ganze Stück folgen konnte- bei dem anderen konnte man ja dieser Klavier- dem Klavier ja der Stimme der Melodie die ganze Zeit folgen und bei dem Anderen nicht aber- ((..)) nee da geb ich dir Recht dass das eigentlich gut zum Bild passt weil an sich ist das Bild ja auch nicht so richtig- ja wie du gesagt hast beschreibbar

⁵ Solche Äußerungskomentierungen sind nach Stoltenburg (2009) Ehrlichkeitsbeteuerungen, die einen Widerspruch anzeigen, bei dem die Gesichtswahrung des Gegenübers (das sog. Hörerface) ignoriert wird, ein Affront jedoch abgemildert werden soll.

Unmittelbare Perspektivübernahme und Perspektiveinnahme und -erweiterung

Darüber hinaus erlaubt die Heuristik, Aktivitäten des Perspektivierens sequenzanalytisch zu rekonstruieren. Hierzu wird untersucht, wie die Studierenden divergierenden Perspektiven aufgreifen. In dieser Interaktionssequenz sind die Aktivitäten komplex und ineinander verschachtelt.

Zum einen lässt sich eine Perspektivübernahme rekonstruieren, bei der eine zuvor vage begründete erste Position verworfen und eine andere Position unmittelbar übernommen wird: Dennis begründet in Anschluss an Colins Positionierung (Komposition 2 sei besser) seinen Eindruck von Komposition 1: „bei dem anderen konnte man ja dieser Klavierspielerei ja der Stimme der Melodie die ganze Zeit folgen und bei dem Anderen nicht“ (Z. 30-31). Dennis begründet seine ursprüngliche Bewertung (Komposition 1 sei insgesamt besser) allerdings, indem er die Begründung von Bruno wörtlich wiedergibt. Bruno sagte zuvor: „man kann dem auch so klar folgen“ (Z. 9). Hier findet also eine Perspektivübernahme statt, bei der Dennis seine erste, ästhetische Begründung nicht mehr anführt (möglicherweise weil sie zu vage und unkonkret war), sondern die von Bruno.

Zum anderen können in der Interaktion auch Perspektiveinnahmen rekonstruiert werden, bei denen eine divergierende Perspektive wiedergegeben und begründet wird. Dies zeigt sich zum einen, wenn Dennis Colins Position paraphrasiert und zusammenfasst (Z. 26), und zum anderen, wenn Dennis die andere Perspektive selbst begründet: „ja nee dann geb ich also dann geb ich dir Recht [...] ne da geb ich dir Recht dass das eigentlich gut zum Bild passt weil an sich ist das Bild ja auch nicht so richtig- ja wie du gesagt hast beschreibbar“ (Z. 28-33). Die mehrfache Verwendung von „dann“ (Z. 28) als Teil eines wenn-dann-Konditionalschemas verweist darauf, dass Dennis Colins Perspektive auf Probe einnimmt und einen neuen Gesichtspunkt in die eigene Perspektive miteinbezieht, nämlich die Passung von Komposition und Bild. An dieser Stelle können also eine Perspektiveinnahme und eine Perspektiverweiterung festgestellt werden, die darin bestehen, dass ein neues Beurteilungskriterium von Dennis berücksichtigt wird.

Darüber hinaus gibt es auch Hinweise für einen Perspektivwechsel, der daran festgemacht wird, ob die eigene ursprüngliche Perspektive verworfen wird. Hierauf verweist zum einen die Tempuswahl in Dennis' Aussage, bei der ein Wechsel von Vergangenheitskonstruktionen („man hatte ja nichts dem man so folgen konnte“ (Z. 29-30)) hin zur Präsensform („dass das eigentlich gut zum Bild passt“ (Z. 32)) festgestellt werden kann. Zum anderen markiert die Verwendung von Temporaladverbien, wie „am Anfang“ (Z. 28) „erst“ (Z. 29) sprachlich einen Prozess, der darin besteht, dass Dennis das Kriterium der Passung von Bild und Komposition zuvor nicht beachtet hat und nun aber als gültig anerkennt und seine ursprüngliche Perspektive möglicherweise

verwirft. An dieser Stelle zeigt sich, dass sich die gewählte Differenzierung zwischen Perspektiveinnahmen und -wechsel nicht absolut am Material belegen lässt, sondern auch von der Interpretation und Auslegung der Beobachtenden abhängig ist.

Insgesamt kann aber mithilfe der Heuristik auf mikroprozessualer Ebene rekonstruiert werden, wie ein vager und unkonkreter Vorstoß den ästhetischen Diskurs öffnet, bei dem sich die Studierenden positionieren, einen Dissens etablieren und ausführlich ihre Bewertungskriterien an die Kompositionen darlegen und begründen. Auf diese Weise entstehen qualitätsvolle Reflexionsprozesse hinsichtlich Perspektiveinnahmen, -erweiterungen und ggf. -wechseln. Hieran zeigt sich die kommunikative Funktion eines vagen und unkonkreten Beitrags zu Beginn einer Diskurseinheit. Die Leerstelle bzw. Vagheit in der Beschreibung der Musik zu Beginn zeigt an, dass der Meinungsbildungsprozess noch nicht abgeschlossen ist und lädt die anderen Gesprächsteilnehmer*innen zu eigenen Positionierungen ein. Fachlich gehaltvolle Begründungen im Verlauf der Diskussionen sind also durchaus wichtig, jedoch kann ein vager und unkonkreter Beitrag zu Beginn der Interaktion auch *als Diskursöffner* fungieren.

Die Heuristik und der mit ihr verbundene interaktionsanalytische, rekonstruktive Zugriff bewähren sich also, um das wechselseitige Bedingungsgefüge von Reflexionstiefe und Diskursqualität der Studierendendiskussionen differenziert untersuchen zu können. Die Fallanalyse verdeutlicht zudem die Komplexität der vollzogenen diskursiven Aushandlungen: So bedarf es in diesem Fall eines sehr genauen Blicks, um überhaupt Aktivitäten des Widersprechens zu einem ästhetischen Werturteil rekonstruieren zu können. Auch Aktivitäten des Perspektivierens können verschachtelt und nicht auf einen ersten Blick erkennbar sein. Hier hilft die entwickelte Heuristik, indem sie bereits Analysefragen und -foki benennt (s. Tab. 1).

5. Zusammenfassung

Dieser Beitrag entfaltet und bearbeitet das forschungsmethodische Desiderat, die ästhetische Reflexionstiefe im Diskurs zu operationalisieren und im Zusammenhang mit der Qualität kollaborativer Studierendendiskussionen zu untersuchen. Anhand von Aktivitäten des Problematisierens, Begründens, Perspektivierens und Konkludierens wird theoriebasiert hergeleitet, welche Qualitätsmerkmale zum interaktiv vollzogenen, ästhetischen Reflektieren gezählt und mit welchem Analysefokus diese untersucht werden können. Zudem schärft die entwickelte Heuristik die Kernaufgabe des Argumentierens – das Begründen – auch aus fachdidaktisch-normativer Sicht weiter aus. Der fachlich-argumentative Gehalt einzelner Begründungen wird dabei explorativ anhand der beiden Analysefoki (1. Markierung des Geltungsan-

spruchs und 2. Bezugnehmen auf das Musikstück) eingeschätzt. In einer abschließenden Fallanalyse werden die entwickelten Analysezugriffe illustriert. Hierbei zeigt sich, dass die Heuristik nicht im Sinne eines Kodiermanuals an das Material ‚angelegt‘ werden kann, sondern dass sich ein sequenzanalytisches, sinnrekonstruierendes Verfahren bewährt, um den Zusammenhang von Reflexionstiefe und Diskursqualität zu untersuchen.

Im Kontext der Fallanalyse konnte so herausgearbeitet werden, wie ein vager und unkonkreter Vorstoß den ästhetischen Diskurs öffnet, bei dem sich die Studierenden ihren ästhetischen Eindrücken annähern und verschiedene Bewertungskriterien an die Kompositionen anlegen und erproben. Auf diese Weise gelangen die Studierenden zu einer qualitätsvollen Reflexion hinsichtlich Perspektiveinnahmen und -erweiterungen. Hieran zeigt sich, dass fachlich-gehaltvolle Begründungen im Verlauf der Diskussionen zwar wichtig sind, ein vager und unkonkreter Beitrag zu Beginn der Interaktion aber auch als Diskursöffner fungieren kann. Insgesamt erlaubt die Heuristik also eine differenzierte Einschätzung, wie ästhetische Reflexion im Studierendendiskurs kollaborativ vollzogen wird, und ermöglicht es, fallspezifische Ausprägungen rekonstruieren zu können. Auf diese Weise konnte im Rahmen der DBR-Studie der Zusammenhang von Praktiken ästhetischen Argumentierens und den in ihnen vollzogenen Reflexionsaktivitäten rekonstruiert werden (Höller, 2024).

Die hier skizzierte Heuristik zeichnet sich insgesamt durch einen empirisch-rekonstruktiven und zugleich fachlich-normativen Blick aus und bietet so Ansatzpunkte für erziehungswissenschaftliche und andere fachdidaktische, interpretative Studien empirischer Unterrichtsforschung. Nach Ansicht der Autorin ließe sich die Heuristik auf andere ästhetische und geisteswissenschaftliche Fächer, wie die Kunst- oder Literaturdidaktik übertragen, denn auch hier sind die Aushandlung normativer, ästhetischer Geltungsansprüche und der Umgang mit Perspektivenvielfalt relevant. Die Heuristik ist jedoch noch sehr spezifisch am gewählten Kontext ausgerichtet. So wäre noch zu untersuchen, inwiefern sich die Heuristik für Gruppenarbeiten von Schüler*innen bewährt bzw. in wie weit Adaptionen angesichts der veränderten Lehr-/Lernkontexte notwendig sind, um die Diskursqualität von fachbezogenen Schüler*innendiskussionen zu rekonstruieren.

Grundsätzlich kann diese Heuristik auch als Diagnose-tool für Hochschuldozierende eingesetzt werden, um die Diskursqualität ihrer Studierenden einschätzen zu können. Darüber hinaus wäre zu prüfen, inwieweit diese Heuristik eine Orientierung für Lehrkräfte bieten kann, um argumentative Unterrichtsdiskurse über Musik anzuregen und zu begleiten. Die entwickelten methodischen Zugriffe bieten hierfür sowohl in fachdidaktischer als auch in methodisch-rekonstruktiver Sicht vielfältige Anschlussmöglichkeiten, um Reflexion

im ästhetischen, normativen Unterrichtsdiskurs zu fördern und zu untersuchen.

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA. Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9540>
- Buchborn, T., Höller, K. & Kranefeld, U. (Hrsg.). (2024, i. Dr.). *Hochschuldidaktische Zugänge zu einem Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens*. [Arbeitstitel]. 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 in den Unterrichtsfäden* (S. 9–28). Waxmann.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Claußen, B. & Sammer, G. (Hrsg.). (2023). *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997221>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath & Co Publishers.
- Ehninger, J. (2021). Wie lässt sich musikbezogene Argumentationskompetenz empirisch untersuchen? Über die empirische Erforschung einer facettenreichen Kompetenz. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–32. <https://doi.org/10.62563/bem.v2021192>
- Ehninger, Julia (2022). *Musikbezogenes Argumentieren. Testentwicklung und Kompetenzmodellierung*. Dissertation, Universität zu Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/61290/> (09.09.2024)
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503620766>

- Fook, J., & Askeland, G. A. (2007). Challenges of Critical Reflection. 'Nothing Ventured, Nothing Gained'. *Social Work Education*, 26(5), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02615470601118662>
- Führer, F. & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 113–130). Julius Klinkhardt.
- Goldmann, D. (2022). Relativität von Unterrichtsqualität: Ein erziehungswissenschaftliches Beobachtungs- und Diskussionsangebot. In C. Führer, F. Schweitzer, B. Tesch, B. Eiben-Zach, F. Ulfat, P. Thomas, W. Polleichtner, B. Grewe & U. Küchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung: Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 55-67). Waxmann.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung) (S. 21–45). Klinkhardt.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg Verlag.
- Höller, K. (2022). *Musikhören in der Grundschule. Ein Entwicklungsforschungsprojekt zum Einsatz grafischer Notationen bei Höraufgaben*. Waxmann.
- Höller, K. & Kranefeld, U. (2022). „Was hat denn kein oder 'n abruptes Ende?“. Eine interaktionsanalytische Perspektive auf hochschuldidaktische Problemstellen bei der Irritation künstlerisch-ästhetischer Überzeugungen. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß & A. Welte (Hrsg.), *Interaktion* (S. 67–87). Shaker.
- Höller, K., Duve, J., Hildebrand, T., Langner, J & Kranefeld, U. (2022). Reflexionsanlässe schaffen. Einblicke in Dortmunder Entwicklungsforschungsprojekte zur Musiklehrer*innenbildung. DiMawe. *Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*. Die Materialwerkstatt (2022), 4 (2), 121–138. <https://doi.org/10.11576/dimawe4909>
- Höller, K. (2023). Interaktionsorientierung als Gestaltungs- und Auswertungsperspektive für Reflexionsprozesse am Beispiel einer musikpädagogischen Studie. In L. Mientus, A. Nowak & C. Klempin (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch, phasenübergreifend, interdisziplinär* (S. 53–58). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup61909>
- Höller, K. (2024). „Das bleibt Interpretationssache“. Zum Zusammenhang von Praktiken ästhetischen Argumentierens mit der Reflexionstiefe in kollaborativen Diskussionen von Musikstudierenden. In B. Clausen, J. Ehniger & M. Sachsse (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 205–217). Waxmann.
- Jank, W. & Schilling-Sandvoß, K. (2018). Spannungsfelder. Musiklehrer*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018* (S. 149-160). Allitera.
- Kager, K., Jurczok, A., Bolli, S., & Vock, M. (2022). „We were thinking too much like adults“. Examining the development of teachers' critical and collaborative reflection in lesson study discussions. *Teaching and Teacher Education*, 113(5). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103683>
- Kienpointner, M. (1983). *Argumentationsanalyse*. Verlag des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck.
- Kleimann, B. (2005). Wie sprechen und urteilen wir über Kunst? In C. Jäger & G. Meggle (Hrsg.), *Kunst und Erkenntnis* (S. 95–116). Mentis-Verlag.
- Klempin, C. (2021). Zu Entwicklung und Messung von Reflexionstiefe und -breite von Lehramtsstudierenden. Eine Mixed Methods Interventionsstudie. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-07>
- Korten, L. (2019). *Gemeinsame Lernsituationen im inklusiven Mathematikunterricht. Zieldifferentes Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand flexiblen Rechnens in der Grundschule*. Springer.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft* 49(2), 221-233. doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y
- Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice*. Routledge.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice. In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>

- Miller, M. (2006). *Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. Transcript Verlag.
- Mientus, L., Wulff, P., Nowak, A., & Borowski, A. (2023). Fast-and-frugal means to assess reflection-related reasoning processes in teacher training. Development and evaluation of a scalable machine learning-based metric. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 677–702. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01166-8>
- Neuhaus, D. (2020). Reflexion fachspezifischer Beliefs. "Meine musikdidaktische Position". DiMawe. *Die Materialwerkstatt - Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 2(2), 32–39.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291–307.
- Rolle, C. (2017). Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In M. Schwarzbauer & M. Oebelsberger (Hrsg.), *Tagungsband zur Tagung "Ästhetische Kompetenz - nur ein Schlagwort?" an der Universität Mozarteum Salzburg* (S. 129–146). LIT.
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirshenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 507 - 535). Kopaed.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). LeHet Musik. Förderung professioneller Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität in Singesituationen. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. E. Nett, K. Peuschel & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. (S. 253-262). Waxmann.
- Voit, J. (2018). *Die rätselhaften Landschaften des Monsieur Tanguy. Ein Kompositionsprojekt zu Bildern des französischen Surrealismus*. In: Handreichungen zur Kompositionspädagogik (www.kompaed.de). https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Voit-Tanguy_25.08.2020.pdf (09.09.2024)
- Von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. Herausforderung Lehrer_innenbildung. *Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-144>
- Von Aufschnaiter, C. (2023). Reflexive Professionalisierung. Zentral – Vielschichtig – Herausfordernd. In L. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch, Phasenübergreifend, Interdisziplinär* (S. 25–44). Universitätsverlag Potsdam.

- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.

Autorin

Katharina Höller

Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund (Deutschland)
katharina3.hoeller@tu-dortmund.de

Höller, 2024
CC BY-NC 4.0
b-em (16), S. 1-12

ISSN: 2190-317

DOI: <https://www.doi.org/10.62563/bem.v16i2.252>

This paper is published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To read the license text, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Parts of an article may be published under a different license. If this is the case, these parts are clearly marked as such.