

Artikel erschienen in:

Anja Bossen, Christin Tellisch (Hrsg.)

Perspektiven eines fachübergreifenden Musikunterrichts

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 9

2022 – 159 S.

ISBN 978-3-86956-535-4

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-54863>



Empfohlene Zitation:

Alexander Lipp; Anja Bossen: Musikbezogene Argumentationskompetenz als Beitrag zur Demokratiebildung, In: Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.): Perspektiven eines fachübergreifenden Musikunterrichts (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 9), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2022, S. 65–83.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57051>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Musikbezogene Argumentationskompetenz als Beitrag zur Demokratiebildung

Alexander Lipp/Anja Bossen

1 Der Stellenwert von Argumentationskompetenz in der deliberativen Demokratie

In deliberativen demokratischen Gesellschaften, wie sie derzeit auch in Deutschland angestrebt wird – u. a. auch, um der viel beklagten Politikverdrossenheit etwas entgegenzusetzen – basieren Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse auf der Beteiligung möglichst vieler Bürger*innen: Der Begriff „deliberative Demokratie“ bezeichnet

„eine auf den Austausch von Argumenten angelegte Form der Entscheidungsfindung unter Gleichberechtigten. Das bessere Argument und nicht die Mehrheitsabstimmung soll die Entscheidungen prägen und zu besseren Entschlüssen führen, weil – im Idealfall – alle Argumente gegeneinander abgewogen werden und eine Einigung auf die ‚beste‘ Lösung möglich ist.“ (Bundeszentrale für Politische Bildung 2020).

Um sich daran angemessen beteiligen und sich für eigene Belange und Überzeugungen engagieren zu können, bedarf es diskursiver Fertigkeiten, von denen insbesondere die Argumentationskompetenz zentral ist. Aus Perspektive des Individuums wird „die Fähigkeit, überzeugend zu argumentieren, zu einer Machtressource, mit deren Hilfe die eigenen wirtschaftlichen, politischen, ökologischen oder sozialen Interessen durchgesetzt werden können“ (Bayer 1999, S. 65, zit. n. Budke 2013, S. 354).

Derzeit zu beobachtende Erscheinungen wie Hate Speech, Shitstorm, Verschwörungstheorien und Fake News, die sich nicht nur in sozialen

Netzwerken, sondern auch im politischen Tagesgeschäft verbreiten, stellen Indizien für abnehmende argumentative Kompetenzen bzw. einen offenbar abnehmenden Willen zur Argumentation dar. Sie haben schwerwiegende Folgen, nicht nur für die Individuen, sondern auch für den Zusammenhalt der Gesellschaft als Ganzes.

Argumentationskompetenz benötigt sowohl intellektuelle Fähigkeiten als auch bildungssprachliche Handlungskompetenz zum Produzieren und Durchdringen von öffentlichen Diskursen und Argumentationsgehalten. Aus diesem Grund kommt auch der Sprachbildung aktuell ein hoher bildungspolitischer Stellenwert zu, der sich sowohl in den Rahmenlehrplänen aller Fächer als auch in der Lehrerbildung niederschlägt. Vor dem Hintergrund der angestrebten Chancengerechtigkeit und Partizipation kann Sprachbildung somit als ein essenzieller Teil von Demokratiebildung betrachtet werden. Es geht hierbei darum, Kinder und Jugendliche zunehmend dazu zu befähigen, sich mittels bestimmter Sprachhandlungsmuster und Wortbausteine in verschiedenen kommunikativen Situationen adäquat ausdrücken zu können. So heißt es beispielsweise im fachübergreifenden Teil B des Rahmenlehrplans Klasse 1–10 für Berlin und Brandenburg: „Je sicherer man eine Sprache beherrscht, desto flexibler, kritischer und überzeugender kann man seine Standpunkte, Interessen, Wünsche, Gedanken und Überlegungen reflektieren und anderen gegenüber zum Ausdruck bringen und die anderer Menschen verstehen und wertschätzen“ (MBS 2015b, S. 3). Weiter wird als Ziel der Kompetenzentwicklung formuliert: „In der Interaktion werden Kompetenzen der Lernenden insbesondere im Hinblick auf eine konstruktive Teilnahme an Diskussionen entwickelt“ (ebd., S. 4). Hierfür werden ein differenzierter und reichhaltiger Wortschatz, das Verfügungkönnen über vielfältige Satzmuster und eine breite Kenntnis von Textsorten und Gesprächsarten als notwendig erachtet. In den Niveaustufen der Bildungsstandards zum Bereich Interaktion finden sich auf der höchsten Stufe folgende Formulierungen: „Die Schüler*innen können zu einem Sachverhalt oder zu Texten Stellung nehmen“, „Hypothesen formulieren und begründen“, „die eigene Meinung mit Argumenten stützen“. Diese Formulierungen unterstreichen die Bedeutung diskursiver Kompetenzentwicklung als fachübergreifende Aufgabe in aller Deutlichkeit. Dennoch steht die Argumentationskompetenz derzeit (noch) nicht im Fokus von Sprachbildung; wie eine „gute“ Argumentation aufgebaut ist, welche Arten von Argumenten und Diskussionsstrategien es gibt und in welchen

Situationen diese sinnvoll anwendbar sind, wird i. d. R. in der Sprachbildung nicht thematisiert. Hier tut sich ein zusätzliches Feld auf, das sowohl fachübergreifend als auch fachspezifisch bearbeitet werden sollte. Im Musikunterricht gilt dies für eine Beteiligung an ästhetischen Diskursen. Doch auch in der Musikpädagogik stellt die musikbezogene Diskurs- bzw. Argumentationskompetenz ein Randthema dar, obwohl die Ausbildung einer ästhetischen Urteilskraft explizit im Rahmenlehrplan verankert ist:

*„Sie [die Schüler*innen] nutzen ihre Erfahrungen, um unterschiedliche Musik und deren Aufführung zunehmend begründeter zu beurteilen, und finden eigene ästhetische Standpunkte. [...] Dabei erfahren sie, dass musikalische Vorlieben und Werturteile veränderbar sind, und reflektieren vor diesem Hintergrund ihre musikalische Identität.“ (MBJS 2015a, S. 6).*

Doch worin sich die ästhetische Urteilskraft konkret niederschlägt und wie sie methodisch-didaktisch auszubilden wäre, wird bislang nur ansatzweise thematisiert.¹ Damit bleiben Potenziale einer gegenseitigen Durchdringung von Musik- und Sprachdidaktik für die Entwicklung einer musikbezogenen Argumentationskompetenz ungenutzt. Der vorliegende Beitrag zielt daher darauf ab, die Potenziale des Diskutierens über Musik für die Entwicklung von musikbezogener, aber auch überfachlicher Argumentationskompetenz und damit letztlich für die Demokratiebildung herauszuarbeiten. Himmelmann (2007, S. 68 f.) führt innerhalb von insgesamt acht praktisch-instrumentellen Fertigkeiten, die von den Schüler*innen im Bereich der Demokratiebildung erworben werden sollen, zwei Fertigkeiten an, die sich unmittelbar auf Diskurse beziehen, dabei aber zwei verschiedene Bereiche – sowohl der psychologische als auch der linguistische – ansprechen:

1. Meinungen und Argumente anderer erfassen und ernst nehmen, andere Meinungsträger als Person anerkennen, sich in die Lage

¹ Ästhetische Diskurse und musikbezogenes Argumentieren werden sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene seit etwa 2008 in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik durch die Forschungsarbeiten von Rolle (2008; 2012; 2013; 2014; 2017; 2020), Rolle/Wallbaum (2011) sowie Gottschalk/Lehmann-Wermser (2013) untersucht. Welche Rolle theoretische und praktische Diskurse im Sinne der Diskurstheorie von Habermas im Musikunterricht spielen, wurde hingegen bislang noch nicht untersucht.

- anderer versetzen, Kritik ertragen, zuhören (Dialogfähigkeit, Empathie).
2. Eigene Meinung (Bedürfnisse, Interessen, Gefühle, Wertedispositionen) deutlich machen, zusammenhängend reden, klar und deutlich begründen (Interessenvertretung, Selbstwirksamkeit).

Ästhetische Diskurse im Musikunterricht bieten zahlreiche Gelegenheiten, diese Fertigkeiten zu erwerben, weil der Musikunterricht oft Gegenstände und Sachverhalte umfasst, die nicht eindeutig zu verstehen bzw. nicht eindeutig „richtig“ oder „falsch“ sind. Aus diesem Grund stehen Sprachhandlungen wie Deuten, Interpretieren und Analysieren im Vordergrund (vgl. Bubinger/Barth 2015, S. 11), und es müssen häufig eigene musikbezogene Standpunkte und ästhetische Urteile gefunden werden. Dadurch besteht die Möglichkeit, im Hinblick auf eigene kreative Gestaltungen und subjektive Werturteile eigene Positionen zu beziehen und eigene, teils auch ungewöhnliche Lösungswege zu finden und auch diese argumentativ anderen gegenüber zu verteidigen.

2 Diskurskompetenz vor dem Hintergrund der Diskurstheorie von Jürgen Habermas

Um den potenziellen Beitrag des Musikunterrichts zur Diskurskompetenz herausarbeiten zu können, ist ein Rückgriff auf die gesellschaftliche Bedeutung von Diskursen und deren theoretische Fundierung notwendig. Daher soll hier im Folgenden zunächst kurz auf die Diskurstheorie von Jürgen Habermas eingegangen werden, in der es um öffentliche Diskurse geht, die für eine vernunftgeleitete demokratische Gesellschaft unabdingbar sind: Bei gesellschaftlichen Fragen, die letztlich alle betreffen, sollen auch alle mitreden können. Als Diskurs wird dabei eine Form der Kommunikation bezeichnet, in der die Teilnehmer*innen „strittige Geltungsansprüche thematisieren und versuchen, diese mit Argumenten einzulösen oder zu kritisieren“ (Habermas 1981, S. 38). Ein Diskurs ist in der Diskurstheorie von Habermas ein Prozess, in dem es darum geht, die Gültigkeit der mit einer Äußerung erhobenen Ansprüche mit dem Ziel eines Konsenses zu klären. „Die Teilnehmer*innen an einem Diskurs begründen Aussagen oder stellen sie in Frage unter Ver-

wendung von Argumenten, die die anderen Teilnehmer*innen zur Annahme des jeweils Intendierten bewegen sollen, also zur Annahme der Ursprungsaussage im Falle der Begründung bzw. zur Ablehnung der Ursprungsaussage im Falle der Kritik. Eine Aussage anzunehmen bedeutet dabei, den in ihr enthaltenen Geltungsanspruch anzuerkennen und seine kommunikativen Konsequenzen zu tragen. [...]. Wesentlich für einen Diskurs ist aber, dass nicht eine einmalige Korrektur von Aussagen stattfindet, sondern dass auf die Begründung bzw. Kritik durch eine(n) Teilnehmenden eine Entgegnung durch andere Teilnehmer*innen erfolgt, die sich wiederum begründend oder kritisch auf die Ausgangskommunikation beziehen oder aber die Begründung bzw. Kritik des/der ersten Teilnehmenden einer erneuten Begründung oder Kritik unterziehen. Erst wenn sich auf diese Weise ein eigener, metakommunikativer Prozess ausdifferenziert, lässt sich von einem Diskurs als eigener Kommunikationsform sprechen“ (Albrecht 2010, S. 54). In seiner Theorie unterscheidet Habermas drei Formen von Diskursen:

- a. den theoretischen Diskurs als Form der Argumentation, in der kontroverse Wahrheitsansprüche zum Thema gemacht werden,
- b. den praktischen Diskurs als Form der Argumentation, in der Ansprüche auf normative Richtigkeit zum Thema gemacht werden,
- c. den ästhetischen Diskurs als Form der Argumentation, in der Fragen des subjektiven Empfindens oder des subjektiven Ausdrucks zum Thema gemacht werden. (vgl. Albrecht 2010, S. 109)

Kernpunkt aller drei Diskursformen ist das Argument. Der Normal- oder Idealfall des Argumentierens erfolgt in einer Abfolge von vier Schritten: Eine Sprachhandlung oder eine von einem/r Gesprächsteilnehmer*in eingenommene Position (1) wird durch eine(n) andere(n) Gesprächsteilnehmer*in in Frage gestellt, in dem er bzw. sie einen Dissens zum Ausdruck bringt. (2). Dieser wird durch die Interaktionsteilnehmer*innen bearbeitet, wobei die Anzahl der dazu notwendigen Beiträge relativ offen bleibt (3). Abschließend wird das Ergebnis der Bearbeitung von den Beteiligten zum Ausdruck gebracht und bestätigt, sei es ein Konsens oder ein Dissens (4) (vgl. Vogt 2007, S. 44).

Nach dem linguistischen Modell des Argumentierens von Helmuth Feilke (2015, S. 63) besteht die Sprachhandlung (der Texthandlungstyp) „Argumentieren“ aus den Handlungsschemata „sich Positionieren“, „Begründen/Schließen“, „Konzedieren“ und „Modalisieren“ mit entspre-

Textprozeduren			
A) Textsorte	B) Texthandlungstyp (elementar, sorten- bezogen)	C) Handlungsschema	D) Prozedurausdrücke
Privater Brief (Schulaufsatz) (Kommentar) (Wiss. Artikel) (etc.)	Argumentieren (Anrede) (Vorstellung) (etc.)	Positionieren	<i>Ich finde, dass... meiner Meinung nach... meines Erachtens m.E.</i>
		Begründen & Schließen	<i>weil... deshalb, aus diesen Grün- den, infolgedessen...</i>
		Konzedieren	<i>Zwar..., aber...; einerseits ... andererseits...; wenn auch..., so doch...</i>
		Modalisieren	<i>Möglicherweise, ggf. könnte man ja vielleicht..., wäre zu überlegen ob, ...</i>

Abb. 1 Handlungsschemata und Prozedurausdrücke des Argumentierens (Feilke 2015, S. 63)

chenden Prozedurausdrücken wie z. B. „ich bin der Ansicht, dass ...“/ „aus diesen Gründen“/„einerseits-andererseits“/„ggf. wäre zu überlegen, ...“ etc.

Darüber hinaus setzt das Argumentieren aber auch „andere Diskursfunktionen wie ‚Beschreiben‘ und ‚Erklären‘ voraus, geht aber deutlich darüber hinaus, indem bei der Erfassung eines Sachverhaltes wie auch bei der Formulierung eines (Text-)Produkts mehr Aspekte des Gegenstandes berücksichtigt werden, Bedeutungen nicht als Informationen offensichtlich sind, sondern z. T. erst erschlossen werden. Die Diskursfunktion umfasst dabei Aspekte des Erschließens, des Analysierens, des Deutens, des argumentativen Unterstützens und des Interpretierens“ (Vollmer 2011, S. 8).

Bezogen auf die Diskursarten nach Habermas (1981) bietet der Musikunterricht umfassende Potenziale zur Einübung von ästhetischen und praktischen Diskursformen, wohingegen musikbezogene theoretische Diskurse, wie sie z. B. in der Musikwissenschaft vorkommen, nur selten (ggf. in der Oberstufe) vorkommen. Doch die zahlreichen Themen und In-

haltsfelder des Rahmenlehrplans Musik bieten auch vielfältige Anknüpfungspunkte für theoretische Diskurse zu gesellschaftlichen Normen und Werten, insbesondere in den Themenfeldern „Gattungen und Genres“, „Wirkung und Funktion“ und „Musik im kulturellen Kontext“ in Verbindung mit dem Kompetenzbereich „Reflektieren und Kontextualisieren“. Obwohl dazu keinerlei empirische Befunde vorliegen, wird aus der Praxis des Musikunterrichts von Musiklehrenden berichtet, dass sich nicht selten am Gegenstand Musik Diskussionen über gesellschaftliche Werte und Normen entzünden die u. U. einen beträchtlichen Teil der Unterrichtszeit beanspruchen können (vgl. Schubach 2020).

Fragen des subjektiven Empfindens oder des subjektiven Ausdrucks, wie sie charakteristisch für ästhetische Diskurse nach Habermas sind, lassen sich in allen Umgangsweisen mit Musik und in allen drei Kompetenzbereichen des Rahmenlehrplans („Musik Wahrnehmen und Deuten“, „Gestalten und Aufführen“, „Reflektieren und Kontextualisieren“) verorten. Bezüglich ästhetischer Diskurse besteht jedoch die Besonderheit, dass diese im Gegensatz zu den anderen beiden von Habermas aufgeführten Diskursarten keinen *allgemeinen* Geltungsanspruch erheben können, da sich subjektive Wahrnehmungen nicht verallgemeinern lassen. Denn selbst, wenn ich jemanden aufgrund meiner Argumentation in die Lage versetze, „die Musik so zu hören, wie ich sie höre“ (Rolle 2012, S. 288), wird sich dies nicht auch zwangsläufig auf seine damit verbundenen Emotionen und sein Geschmacksurteil auswirken: Auch jemand, der meine Argumente nachvollziehen kann bzw. in der Lage ist, alle bekannten Fakten über eine bestimmte Musik sinnvoll zueinander in Beziehung zu setzen, kann zu dem Ergebnis kommen, dass ihm eine Musik trotzdem nicht gefällt, obwohl sie mir gefällt, bzw. umgekehrt. Geschmacksurteile lassen sich daher häufig nur schwer oder gar nicht aufgrund von Argumentationen verändern. Aus diesem Grund zählen nach der hier vertretenen und im Gegensatz zu Rolle (2012) stehenden Auffassung auch Emotionen, die häufig beim Diskutieren über Musik als Argumente vorgebracht werden, *nicht* als Argument. Dennoch können auch Geschmacksurteile nicht nur vorgebracht, sondern auch begründet werden. Die Begründung stellt wiederum ein für die Argumentation zentrales Handlungsschema dar.

3 Musikbezogene Argumentationskompetenz

Aus musikdidaktischer Perspektive ist das oberste Ziel musikbezogener Argumentationen die Fähigkeit zum ästhetischen Werturteil. Ehninger und Rolle (2020) unterscheiden dabei in ihrem Modell musikbezogener Argumentationskompetenz, das auf Rolle (2017) zurückgeht, verschiedene Kompetenzstufen:

Vergleicht man das musikpädagogische Modell von Rolle mit dem linguistischen Modell des Argumentierens von Feilke, lassen sich Unterschiede dahingehend feststellen, dass Rolle die *inhaltliche* Ebene von Argumentationen beleuchtet (*was* wird gesagt?) und Feilke die *sprachliche* Ebene der Prozedurausdrücke mit ihren charakteristischen (bildungs)sprachlichen Bausteinen (*wie* wird es gesagt?).² Da Sprachbildung im Sinne der Entwicklung bildungssprachlicher Handlungskompetenz eine fachübergreifende Aufgabe ist, gilt es, im Musikunterricht beide Ansätze zu verbinden. Das bedeutet, dass Musiklehrende in der Lage sein sollten, ihren Schüler*innen bei Bedarf entsprechende (bildungs)sprachliche Mittel (Wortbausteine, Wendungen) für die verschiedenen Handlungsschemata des Argumentierens zur Verfügung zu stellen. Da aus sprachlicher Perspektive die Sprachhandlung „Argumentieren“ und die diskursiven Handlungsschemata inklusive der dafür verwendeten Prozedurausdrücke bei allen der Habermas’schen Diskursformen (theoretisch, praktisch, ästhetisch) dieselben sind, bieten auch ästhetische Diskurse das Potenzial, Argumentationskompetenz sprachlich einzuüben und auf andere Diskursarten zu transferieren. Schließlich kann der ästhetische Diskurs auf einer Meta-Ebene selbst zum (fachübergreifenden) Lerngegenstand werden.

2 Vgl. hierzu ausführlicher auch Bossen (2019, S. 119 f.).

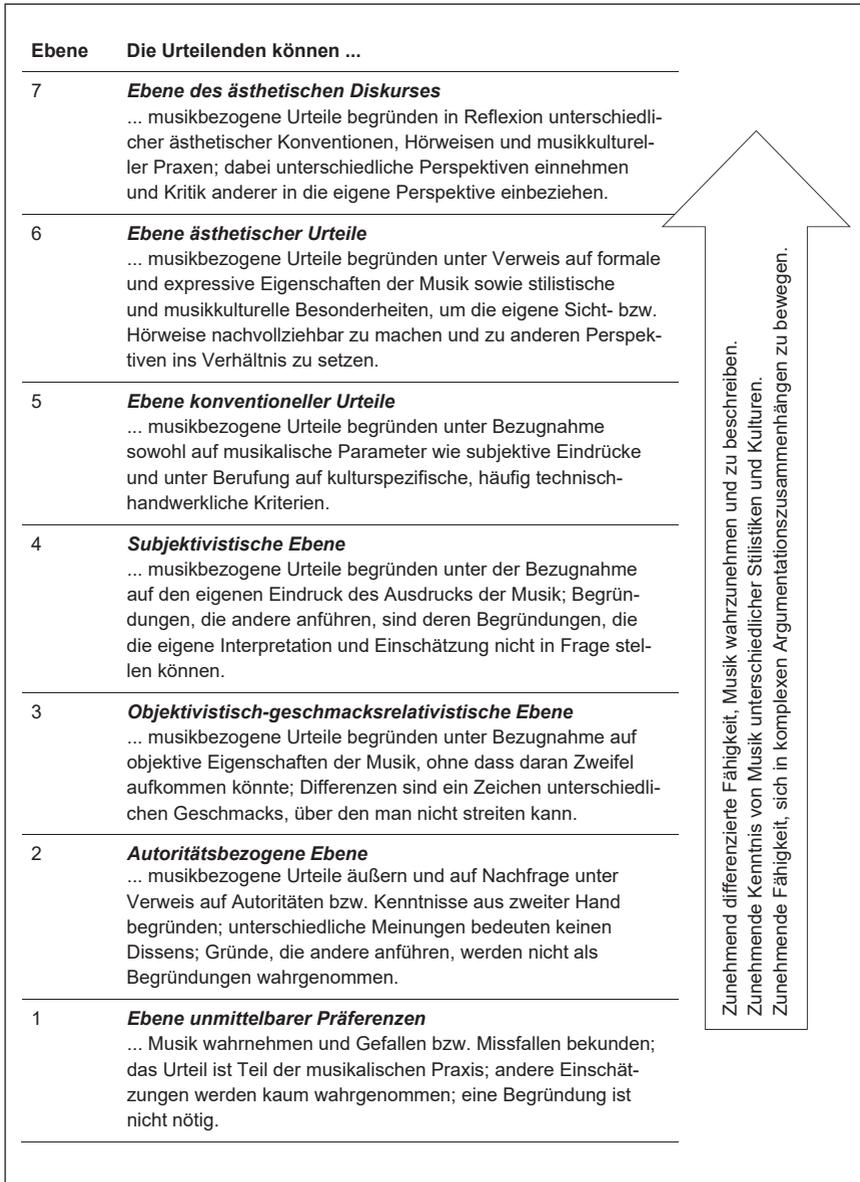


Abb. 2 Modell musikbezogener Argumentationskompetenz (aus: Ehniger/Rolle 2020, S. 141)

4 Demokratiebildende Potenziale des Argumentierens im Musikunterricht

Im Zuge einer zunehmenden Kompetenzorientierung in den Rahmenlehrplänen der Länder wurde neben den musiktheoretischen und musizierpraktischen Kompetenzen auch zunehmend das Reflektieren und Kontextualisieren in den Vordergrund gerückt. Die Diskussion über das ästhetische Empfinden oder der konstruktive Streit über die Bewertung der Qualität von Musik sind exemplarische Lernsituationen, die zunehmend zielgerichtet angeregt werden müssen. Der Grund hierfür sind die oft eher einseitigen Hörgewohnheiten der Lernenden in Bezug auf etwa die Genrevielfalt. Hören Lernende z. B. fast ausschließlich Rap, so fällt ihnen die Kontextualisierung oder der Vergleich mit einem Jazz-Standard oder gar einer Sinfonie sehr schwer. Durch diese fehlende Diversität in den Hörgewohnheiten der Lerngruppe ist es notwendig, Strategien zur Verständigung über fremde oder ungewohnte Musik entwickeln. Hier gilt es Kategorien und Parameter sowie einen bildungssprachlichen Wortschatz herauszubilden. Dies soll initial schon in der Primarstufe erfolgen, um bereits hier den Grundstein für das Sprechen über Musik zu legen.

Durch die Möglichkeit der Prägung eines Wortschatzes können wünschenswerte Diskursstrategien unterstützt und unerwünschte Diskursstrategien zurückgedrängt werden.

Im Bereich der Musik zeigen sich die Schüler*innen bei der verbalisierten Verständigung über musikalische Gegenstände oft ungeübt. Es fehlt ihnen häufig an Kriterien, um Musik einzuschätzen, zu vergleichen und somit ein fundiertes Urteil zu begründen, so dass es bei stereotypen Urteilen wie „gut“ oder „schlecht“ bleibt. Da der Kanon der Kriterien durch die Lehrkraft noch auszubilden ist, bietet die Musik das Potenzial, wünschenswerte Diskurskompetenzen im Sinne eines differenzierten und begründeten Urteils zu erwerben. Mögliche förderliche Lernsituationen hierfür werden im Folgenden exemplarisch dargestellt:

1. *Improvisation von Filmmusik nach vorgegebenen Filmbeispielen*
Insbesondere bei Gruppenimprovisationen haben Schüler*innen eine Fülle von Entscheidungen zu treffen und selbstverständlich vorher auszuhandeln. Wenn die Schüler*innen etwa eine kurze

vorgegebene Filmszene erhalten und diese in Kleingruppen vertonen sollen, gilt es etwa zu verhandeln:

- welche Instrumente eingesetzt werden und wer welches Instrument spielt,
- wie bzw. wann sich Dynamik, Tempo und Rhythmus verändern,
- wer welche Elemente der einzelnen Bilder vertont,
- wo der Höhepunkt liegt und wie er verdeutlicht wird.

Zwangsläufig entsteht ein ästhetischer Streit³ um die Lösung, die die Handlung der Szene am besten untermalt. Vorteilhaft ist hierbei die Möglichkeit des Ausprobierens verschiedener Wege. In einem zirkulären Prozess können verschiedene Lösungen eingebaut, modifiziert oder wieder ersetzt werden. Die Schüler*innen setzen somit fremde Vorschläge um, reflektieren diese und planen konstruktiv ergebnisorientiert ihr weiteres Vorgehen. Ein Feedback des Gegenübers kann direkt in die Praxis eingebunden, erprobt und evaluiert werden. Zwangsläufig muss dann ausgehandelt werden, ob die Veränderung an der Improvisation verworfen oder beibehalten wird. Schrittweise entwickelt sich so deliberativ ein gemeinsames Gruppenprodukt. Wenn nicht durch die zeitliche Vorgabe der Lehrkraft bestimmt, muss von der Gruppe auch definiert werden, wann die gefundene Vertonung den eigenen Qualitätsansprüchen der Gruppenmitglieder genügt und der zirkuläre Prozess beendet wird. Auch dies ist durchaus Anlass intensiverer Diskussionen, da in der Regel heterogene Interessen und Ansprüche aufeinandertreffen, die es abzuwägen gilt.

2. *Komposition einer Hymne für die eigene Schulgemeinschaft (Identität, Werte, Leitbild)*

Kompositionsprojekte nach einem vorgegebenen Vorbild oder Programm bieten ebenso das Potenzial des Diskurses. Insbesondere wenn eine hohe Identifikation der Lernenden mit dem musikalischen Programm besteht, sind diese Diskussionen von hoher intrinsischer Motivation geprägt. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Komposition von Schulhymnen in den oberen Jahrgangsstufen der weiterführenden Schule. Die Schüler*innen haben schon einige Jahre an der Schule verbracht und verbinden zahlreiche persönliche, mehr oder weniger emotionale Erlebnisse mit ihrem bisherigen

3 Der Begriff „Ästhetischer Streit“ geht auf Rolle und Wallbaum (2011) zurück.

Bildungsweg. An der Schule gelebte Werte sowie die persönliche Identität beeinflussen die Kompositionen maßgeblich. Weiterhin kann auch ein institutionalisiertes Schulmotto, ein Schulprofil, Leitbild oder sogar das Schulgebäude die Kompositionen prägen.

Wenn diese Komposition in Kleingruppen erfolgt, ist hier durch die Vielfalt der persönlichen Erlebnisse sowie der verschiedenen Sichtweisen ein besonders intensiver Diskurs möglich. Die Schüler*innen müssen etwa aushandeln:

- an welches Musikgenre oder welche musikalische Form die Komposition angelehnt sein soll, z. B. Choral, Strophenlied oder Rap,
- welche Instrumente, Klänge, Gesänge oder Sprechtexte einbezogen werden sollen,
- welche Elemente des Programms hervortreten, welche im Hintergrund erklingen,
- welcher Einsatz musikalischer Parameter passend erscheint.

Der hier entstehende ästhetische Streit kann durchaus stark divergierende Interessen umfassen. Der „beste Klang“ ist im Prozess des musikalischen Experimentierens hierbei dem „besten (faktenbasierten) Argument“ gleichzusetzen. Darüber hinaus ist auch die beste Repräsentation des Programms ein zusätzliches Kriterium, das die Lernenden in den Diskurs einbeziehen. Die Lehrkraft kann im Aushandlungsprozess sehr gut die neutrale Position des unparteiischen Beraters und Lernbegleiters einnehmen. Da die Schüler*innen ihre persönlichen Erlebnisse, Ansichten, Emotionen und Assoziationen vertonen, kann nämlich keine Lösung durch die Lehrkraft vorgegeben oder angestrebt werden. Lediglich das bedürfnisorientierte Aufzeigen von Möglichkeiten der musikalischen Umsetzung kann hier erfolgen, die Auswahl sollte allerdings den Lernenden überlassen werden.

3. *Diskussion über künstlerische Qualität des Scat-Gesangs verschiedener Jazzsänger*innen (ästhetisches Werturteil)*

Bei der Thematisierung von Jazz und seinen Wurzeln ist die Befassung mit improvisiertem Scat-Gesang⁴ nahezu unumgänglich und bietet gleichzeitig Potenzial für fruchtbare Diskurse.

Den Schüler*innen kommt diese Gesangsform oftmals fremd, vielleicht erheiternd oder auch verwirrend vor – fehlt es doch an einem leicht zu verfolgenden Liedtext oder gleichbleibenden Rhythmus. Auch die Vorstellung, dass das Gesungene erst in dem Moment des Auftritts entsteht und nicht vorher Ton für Ton vorgeschrieben ist, erscheint anfänglich schwer nachvollziehbar. Am Scat-Gesang lässt sich das ästhetische Werturteil sehr gut einüben. Nach dem ersten Hören ohne weitere Vorkenntnisse kann ein Vorurteil erfolgen. Häufig äußern die Lernenden hier, dass es beliebig erscheint, welche Töne, welcher Text oder welcher Rhythmus gewählt wird. Daher wird dieser Musik oft ein geringerer Wert zugeordnet als durchkomponierter Musik. Wenn die Schüler*innen dann jedoch praktische Erfahrungen auf diesem Gebiet sammeln, verändern sich diese Vorurteile ganz ohne Überzeugungsleistung der Lehrkraft. Dies kann eingeleitet werden, z. B. durch

- das eigene Nachsingen des Scat-Solos,
- eigene Improvisationsübungen an einfachen Kadenzten,
- harmonische und rhythmische Analyse des notierten Solos.

Die Schüler*innen reflektieren im Nachgang ihre Erfahrungen und tauschen sich über Erfolge und auch anfängliches Scheitern aus. Häufig wird hier die Überforderung mit der vielen Freiheit in der Auswahl von Tonhöhen, Rhythmen und Silben betont, die anfänglich verborgen war. Folglich nimmt auch die Wertdebatte ganz von allein eine Entwicklung. Schüler*innen schätzen aufgrund ihrer nunmehr vorhandenen eigenen Erfahrung mit dem Scat-Gesang viel häufiger die Leistungen der Künstler*innen wert und reflektieren die offenbar langwierige Übung, der es bedarf, um komplexe Improvisationen zu singen. Der Diskurs über den Vergleich von improvisierter versus komponierter Musik trägt so durch prakti-

⁴ Scatgesang ist eine im Jazz verbreitete Gesangsart. Dabei handelt es sich um improvisiertes Singen von Tonsilben als Nachahmung instrumentaler Phrasen (z. B. dubi-dubi-duu), vgl. bspw. <https://www.musik-fromm.de/scat> (Letzter Zugriff am 23. 09. 2022).

sche Musiziererfahrungen zu differenzierteren Meinungsäußerungen bei, und auch die vormals formulierten Vorurteile werden mitunter revidiert.

Musikbezogenes Argumentieren bietet gegenüber dem Argumentieren in anderen Fächern mehrere Vorteile. So kann die ästhetische Argumentation von subjektiven Geschmacksurteilen als persönlichen Meinungen ausgehen und nicht unbedingt von Fakten wie in faktenbasierten Fächern, in denen es um Gegebenheiten geht, die objektiv nachprüfbar sind. In den Naturwissenschaften und anderen faktenbasierten Fächern führen persönliche Meinungen zu keinen verwertbaren Ergebnissen, da letztlich auch eine noch so überzeugende Argumentation (z. B. über die Wahl eines Rechenweges bei der Lösung einer mathematischen Aufgabe) nicht überzeugt, wenn das Ergebnis falsch ist. Grundlage der Diskussionen über Musik ist – wie bei Diskussionen über Politik – oftmals eine persönliche Meinung, bei der man versuchen kann, die anderen auf der Basis von Argumenten nachvollziehbar zu machen und bestenfalls einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Will ich z. B. den Klang von Musik analysieren, so sind insbesondere im Bereich der Instrumentalmusik oft vielfältige Diskursräume eröffnet. Durch das Fehlen eines Liedtextes oder sogar eines Titels ist nämlich eine erheblich ergebnisoffenere Diskussion möglich als mit Text. Folglich wird hinsichtlich der Belege und Begründungen die Qualität der Argumentation nach dem Modell von Rolle in den Mittelpunkt gerückt. Dies regt schließlich einen Wettbewerb um das überzeugendste Argument an. Selbst bei didaktischer Vorstrukturierung, z. B. durch Vorgabe der Kriterien und von Adjektiven zur Beschreibung des Klanges, ist kein automatischer Konsens zu erwarten. Die Diskurse hier sind – im Vergleich zu emotional und moralisch aufgeladenen aus den Gesellschaftswissenschaften – häufig sehr sachlich und fachlich fundiert, jedoch durchaus nicht weniger leidenschaftlich. Auch Meinungen von Minderheiten werden hier häufiger dargestellt. Folglich ist Musik als Lerngegenstand in hohem Maße zur Einübung einer fairen Streitkultur und Diskursfähigkeit geeignet und bietet noch dazu den Vorteil, dass die Schüler*innen tatsächlich ihre eigenen Meinungen und Werturteile einbringen können und sich nicht einer (auch unausgesprochenen) Normerwartung beugen müssen. Musik und Politik teilen diese Gemeinsamkeit, da es auch in der Politik nicht um ein absolut zu setzendes „Richtig“ oder „Falsch“ geht. Zugleich ist ein argumentbasierter Streit über musik-

bezogene Geschmacksurteile jedoch von seiner individuellen subjektiven Bedeutung her als weniger emotionsgeladen einzuschätzen als ein Streit über politische, religiöse oder moralische Themen und Werte. Dennoch bietet Musik häufig zugleich einen Anlass, auch auf politische, religiöse oder wertbezogene Fragen einzugehen und in einen Diskurs über diese einzutreten, z. B. in dem Themenfeldern „Religiöse Musik“, „politische Musik“ oder „Interkulturelle Musik“. Nach Himmelmann (2007, S. 70) gehören zu den Inhalten des Demokratielernens u. a. Menschenrechte, interkulturelles Lernen, politisch-gesellschaftliche Themen, Medienbildung, Umweltbildung, Friedenserziehung und Wertebildung. Dass diese fachübergreifenden Inhalte im Musikunterricht häufig eine Rolle spielen, liegt an der grundsätzlich fachübergreifenden Ausrichtung des Faches Musik. Es ergeben sich zahllose Anknüpfungspunkte zu gesellschaftlich-politischen Themen mit hoher subjektiver Bedeutung. Letztlich ist das entscheidende Element des Debattierens der angestrebte Praxistransfer in die Lebenswelt der Schüler*innen.

5 Diskurssteuerungskompetenz in der Musiklehrer*innenbildung

Die Einübung von Demokratie als Lebensform (vgl. Himmelmann 2007) findet aufgrund der zu starken Fokussierung auf fachwissenschaftlich vermittelnden Unterricht häufig unzureichend statt. Auch in der Musikpädagogik wird noch weniger als im Kontext der Politischen Bildung eine „Streitkultur“ über Musik aufgearbeitet. Zwar finden sich theoretische Modelle und Reflexionsmethoden,⁵ jedoch fehlen Konzepte der Strukturierung von Streitgesprächen. Diese sind jedoch für das Verständnis, den Vergleich und das Urteilen über Musik nötig, um die häufig vorherrschende Beliebigkeit („Die Musik gefällt mir eben nicht!“) zurückzudrängen und durch reflektierte, fachlich begründete Diskurse zu ersetzen. Damit dies gelingt und damit Musik nicht zum „Laberfach“ wird (vgl. Schelp 2006), müssen die Musiklehrenden über entsprechende Diskurs-

5 Vgl. z. B. Loehnert-Baldermann, E./Hölscher, S./Reiber, W./Pape, K. (2007): Die Kunst gemeinsam zu handeln: Soziale Prozesse professionell steuern. Berlin Heidelberg: Springer, S. 143 ff.

steuerungskompetenzen verfügen, die in der Musiklehrer*innenaus- oder -fortbildung jedoch i. d. R. nicht vermittelt werden. Dazu gehören:

- die Fähigkeit, Diskurse von Schüler*innen zu strukturieren und zu steuern in Hinblick auf thematische Organisation, Kohärenz und Kohäsion, logische Anordnung, Stil und Register und rhetorische Effektivität,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationstypen,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationsinhalte, z. B. Fakten, Normen, Werte, Referenzen, Autoritätsbeweise als Argument,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationsformen, z. B. Frage-techniken, Analogien, Narrationen,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationsstrukturen, z. B. Gesprächstaktiken oder Argumentationsketten,
- die Kenntnis von Stufen der musikbezogenen Argumentationskompetenz und ihrer jeweiligen Merkmale,
- „die Fähigkeit zur Unterscheidung von Argumentationstiefen anhand des Modells der musikbezogenen Argumentationskompetenz nach Ehninger/Rolle (2020)“ bzw. anhand der Kategorien von Gottschalk/Lehmann-Wermser (2013),
- die Fähigkeit zur Bewertung und zum Feedback bezüglich der Argumentationskompetenz von Schüler*innen anhand transparenter Kriterien. Hierzu gehören nach Budke (2013, S. 360) Gütekriterien wie „problemspezifische Relevanz“ (Leitfrage: „Sind Belege und Schlussfolgerungen für das zu diskutierende Problem relevant?“), „Gültigkeit“ (Leitfrage: „Sind die angeführten Belege gültig bzw. wahr?“), „Eignung“ (Leitfrage: „Sind die angeführten Begründungen auf den Adressaten zugeschnitten?“); außerdem können Argumentationen mehr oder weniger komplex sein (Leitfrage: „Wie umfassend wird die vertretene Position begründet?“),
- die Fähigkeit, den Schüler*innen (bildungs)sprachliche Bausteine und Beispiele „guter“ Argumentationen zur Verfügung zu stellen.

Nur durch entsprechendes methodisch-didaktisches Rüstzeug im Bereich der musikbezogenen Argumentationskompetenz können ein fundierter fachlicher Austausch mit dem Ziel der „besten Lösung“ für den Lehr-Lernprozess der Schüler*innen angeregt und das im Musikunterricht vorhandene Potenzial für eine demokratieförderliche Kommunikation bestmöglich ausgeschöpft werden.

Literatur

Albrecht, S. (2010): Reflexionsspiele. Deliberative Demokratie und die Wirklichkeit politischer Diskurse im Internet. Bielefeld: Transcript. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1fxh9r.4> (Letzter Zugriff am 03. 04. 2022).

Bubinger, A./Barth, D. (2015): Sprachbildung im Musikunterricht? In: BMU (Bundesverband Musikunterricht) (Hg.): Musikunterricht aktuell 2/2015, S. 10–13. https://www.musik-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/paedagogik/barth_veroeffentlichungen_pdf/Sprachbildung.pdf (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Budke, A.: Stärkung von Argumentationskompetenz im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos? In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H.-J. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 353–364.

Bundeszentrale für Politische Bildung (2020): Deliberative Demokratie. aus: Große Hüttmann / Wehling, Das Europalexikon (3.Auflage), Bonn 2020, Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH. Autor des Artikels: M. Große Hüttmann <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/176777/deliberation> (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Himmelman, G. (2007): Demokratische Handlungskompetenz: Standards für Mündigkeit. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag, S. 42–70.

Loehnert-Baldermann, E./Hölscher, S./Reiber, W./Pape, K. (2007): Die Kunst gemeinsam zu handeln: Soziale Prozesse professionell steuern. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 146–154.

Kleimann, B. (1998): Erfahrung und Argument – Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität. In: Jank, B./Vogt, J. (Hg.): Ästhetische Erfahrung und Ästhetisches Lernen. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. S. 59–78 (= Dokumentation Erziehungswissenschaft, Heft 13/1998).

Ehninger, J./Rolle, C. (2020): Musikbezogenes Argumentieren – nur Geschmackssache? Über die Entwicklung eines Kompetenztests. In: Schwarzbauer, Michaela/Steinhauser, Katharina (Hg.): ‚Nur‘ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht. Wien: LIT, S. 168–182. (= Einwürfe. Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik, Bd. 4).

Feilke, H. (2015): Text und Lernen. Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmörlzer-Eibinger, S./Thürmann, E. (Hg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann, S. 47–72. (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8).

Gottschalk, T./Lehmann-Wermser, A. (2013): Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In: Komorek, M./Prediger, S. (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann, S. 63–78.

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hg.) (2015a): Rahmenlehrplan 1–10. Teil C Musik. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hg.) (2015b): Rahmenlehrplan 1–10. Fachübergreifender Teil B. Basiscurriculum Sprachbildung. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Rolle, C. (2008): Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In: Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.): Leistung im Musikunterricht. München: Allitera, S. 70–100.

Rolle, C. (2012): Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik. In: Krause, M./Oberhaus, L. (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, S. 269–293. (= Studien und Materialien zur Musikwissenschaft, Bd. 68).

Rolle, C. (2013): Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory. In: Malmberg, I./de Vugt, A. (Hg.): European perspectives in music education 2. Artistry. Wien: Helbling, S. 51–64.

Rolle, C. (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts: Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, 5 (9). http://iae-journal.zhdk.ch/files/2014/12/AER9_rolle.pdf (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Rolle, C. (2017): Wie gut können wir über Geschmack streiten? In: Schwarzbauer, M./Oebelsberger, M. (Hg.): Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg. Wien: LIT, S. 127–145.

Rolle, C./Wallbaum, C. (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, J./Richter, C./Spinner, K. H. (Hg.): Reden über Kunst. München: Kopaed, S. 507–535.

Schelp, S. (2006): Macht Musik! In: Die Zeit, Nr. 49 vom 30. 11. 2006. <https://www.zeit.de/2006/49/Musik-Recherche> (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Schubach, U. (2020): Demokratiebildung im Musikunterricht – ein Erfahrungsbericht. In: Bossen, A./Tellisch, C. (Hg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 137–151.

Vogt, R. (2007): Mündliche Argumentationskompetenz beurteilen. Dimensionen, Probleme, Perspektiven. In: Didaktik Deutsch, 11 (23), S. 33–54 (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 8).

Vollmer, H. J. (2011): Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. <https://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> (Letzter Zugriff am 22. 04. 2022).