



Markus Meier (Autor)
Musikunterricht als Koedukation?

Markus D. Meier

**Musikunterricht
als Koedukation?**

Eine dreijährige Longitudinalstudie
an einer ländlichen hessischen Gesamtschule



 Cuvillier Verlag Göttingen

<https://cuvillier.de/de/shop/publications/1385>

Copyright:

Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen, Germany
Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: info@cuvillier.de, Website: <https://cuvillier.de>

Theoretischer Teil

I. Einführung

„Die starke Überlegenheit des schwachen Geschlechts“¹ nennt H.G. Bastian die Diskrepanz zwischen pädagogischer Theorie und Empirie in Bezug auf Jungen und Mädchen in der musikpädagogischen Praxis und apostrophiert diesen Befund als „metaphorisch wie euphorisch“².

Es erschien uns sinnvoll, diese offensichtliche Diskrepanz näher zu beleuchten. Warum waren Mädchen schulmusikalisch stärker als Jungen? Und warum stimmte das euphorisch? Und wen? Die theoretische Rekonstruktion der Frage nach der Geschlechterdifferenz im (musik-)pädagogischen Kontext führte schnell in Aporien: War es nicht selbstverständlich, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Ergebnisse erzielten, wo sie doch auch unterschiedlich *waren?* Oder *machte* (Musik-)pädagogik sie erst unterschiedlich? Und wenn ja, warum auf Kosten der Jungen, wo doch *cum grano salis* Männer die großen musikhistorischen Leistungen erbracht haben, weniger Frauen? Woher diese Diskrepanzen zwischen Musikgeschichte und Musikpädagogik einerseits, woher andererseits die Diskrepanz zwischen moralisierenden Geschlechterbildern und tatsächlicher Leistung?

Aus der theoretischen Literatur ließ sich kein konsistentes Bild gewinnen. Das Bild, das die gegenwärtige (Musik-)Pädagogik von Jungen und Mädchen hat, ist schillernd, ja äußerst widersprüchlich. Während die starke Präsenz feministischer Pädagogik den weiblichen Opfergedanken in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt und das Thema sozusagen okkupiert³, gehören die Jungen spätestens seit den 90er Jahren empirisch zu den eindeutigen Verlierern organisierter Schulpädagogik, wenn sie es nicht immer schon waren⁴.

Wir gingen zuerst historisch an unseren Gegenstand. Wie kam es zum gegenwärtigen Patt in der Koedukationsdiskussion? Es ließ sich beobachten, dass sich seit der Etablierung eines flächendeckenden staatlichen Schulwesens bis heute zwei Argumentationsfiguren etabliert haben: 1. Der Vorstellung der „Aushandelbarkeit“ der Geschlechterbeziehungen steht die „unveränderliche Vererbtheit“ gegenüber, 2. der Vorstellung der „Naturhaftigkeit der Koedukation“ die „Natürlichkeit der lebensweltlichen Aufgabentrennung“. Im Kaiserreich, v.a. aber in den 20er Jahren wird diese Debatte dann geradezu zu einem Kristallisationspunkt der gesellschaftlichen Modernisierung in Deutschland. Die ideologische Aufladung ist

¹ Bastian, *Musik(-erziehung)*, S. 378

² Bastian, *Musik(-erziehung)*, S. 380

³ So widmete der Arbeitskreis musikpädagogische Forschung (AMPF) 1996 seine gesamte Jahrestagung der Mädchenförderung

⁴ Einen gewissen populärwissenschaftlichen Multiplikationseffekt in dieser Hinsicht hatten und haben bekanntlich die PISA-Studien.

noch während der Bildungsreform der 60er Jahre als fernes Echo spürbar. Die neuerliche Thematisierung seit den 90ern hingegen erscheint eher als „Delegation“ – im Verhältnis von Pädagogik und Gesellschaft kein unbekannter Mechanismus: Das gesamtgesellschaftlich ungelöste Problem des Verhältnisses von Autonomie, Geschlecht und Reproduktion wird als „Zukunftsaufgabe“ an die Kunstwelt Schule weitergereicht. Innerhalb dieser Kunstwelt wird diese Aufgabe jedoch nicht *gelöst*, da Kommunikationssituation und Lebenswelt von Professionellen und Klienten viel zu asymmetrisch und unbezogen sind, sondern mit einer neuen Generation Pädagogen meist stillschweigend *abgelöst*. Die Pädagogisierung solcherart aus dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs herausgelöster Themen mag Pädagogen eine (wohl eher virtuelle) politische Gewichtigkeit suggerieren. Sie entlastet auch die Allgemeinheit scheinbar, für die konkrete Schülerpopulation einer Generation kann sie jedoch auch *belastend* wirken.

Denn das Geschlechterverhältnis hat nicht nur in der Schule, sondern auch außerschulisch eine Tendenz, weibliche Bildungs- und Autonomieansprüche absolut zu setzen. Das geht zu Lasten der Jungen. Während sie in der Schule wegen ihres pädagogikfernen Verhaltens schnell als Verlierer dastehen, verstärkt sich die Tendenz außerschulisch noch: Die Berufstätigkeit von Frauen (gerade auch vor dem Hintergrund einer besser bewerteten Schulbildung) führt zu einer lebensweltlichen Autonomisierung, der keine entsprechende Entwicklung im Familienbereich gegenüber steht. Jungen laufen Gefahr, zum überflüssigen Geschlecht gemacht zu werden. Die solchermaßen grundierte Geschlechterdebatte aber wird, in einer etwas altertümlichen deutschen Tradition, fast ausschließlich moralisierend-spekulativ geführt, empirische Daten werden kaum hypothesengenerierend und -prüfend, sondern meist nur selektiv wahrgenommen. Das liegt nicht nur in einer romantischen Tradition der deutschen Pädagogik begründet und ihrem oft leicht ironischen Verhältnis zur Wirklichkeit⁵, sondern auch in der Natur der Sache: Es geht um die Frage der Gerechtigkeit von Schule.

Denn die zentrale, genuin pädagogische Frage nach Koedukation kann als gerechtigkeitstheoretische Frage formuliert werden: Sind Jungen und Mädchen gleich, müssen sie gleich beschult werden; sind sie ungleich, müssen sie ungleich beschult werden – so jedenfalls ist seit Aristoteles Gerechtigkeit definiert.

Sind nun aber Jungen und Mädchen gleich oder ungleich? Wenig überraschend kommt das auf den Standpunkt der Betrachtung an: Die Gleichheit der Geschlechter wird v.a. im Gefolge der Aufklärung zuerst spekulativ-anthropologisch, sodann modern-sozialwissenschaftlich in diversen Sozialisations-, und Konstruktionstheorien postuliert. Diese Theorie-tradition beherrscht den Geschlechter- wie Koedukationsdiskurs heute gleichermaßen. Zu bemängeln ist an ihm die Tendenz zu trüber Vermengung von empirischer Forschung unter wissenschaftlichem Anspruch mit

⁵ vgl. Mann, *Deutschland und die Deutschen*

moralisch-feministischer Überheblichkeit und politisch-weltanschaulichem Messianismus. Demgegenüber ist die Ungleichheit der Geschlechter vorwissenschaftlich literarisch, seitdem aber auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen beschrieben. Das gilt natürlich für die Biologie, insbesondere die Soziobiologie und die Biomusikologie, wo die Geschlechtlichkeit eine zentrale Kategorie ist, neuerdings aber auch für die Neurowissenschaften und verschiedene kognitivistische Theoriebildungen, außerdem für die psychoanalytische Traditionlinie innerhalb der Pädagogik. Die historischen Vorbehalte sind bekannt und gleichen fatal der gegenwärtigen Debatte: Biologische Forschung vermischte sich u.a. im Nationalsozialismus mit moralisch-männlicher Überheblichkeit und vermischte sich trübe mit politisch-chauvinistischem Messianismus.

Die empirische Schulforschung zum Thema „Musikunterricht und Koedukation“ ist ausgesprochen schmal. Wir richteten deshalb einen analogisierenden Blick über den Bereich des eigenen (Schul-)faches hinaus, v.a. auf die Mathematik, die Naturwissenschaften und den Sport. Hier scheint sich eine kognitionstheoretische Wende von ergebnis- zu prozessorientierter pädagogischer Forschung zu vollziehen, von der wir wertvolle Anregungen für unser Forschungsprojekt aufnehmen wollten und konnten.

An der Gesamtschule Konradsdorf im ländlichen Hessen trennten wir daraufhin für drei Schuljahre die Schülerinnen und Schüler⁶ in jeweils segregierte Jungen- und Mädchenklassen und eine koedukative Kontrollklasse. Da wir bewusst Schul(wirkungs-)forschung betreiben wollten, arbeiteten wir v.a. mit quantitativen Methoden: Standardisierten Musikalitäts- und Persönlichkeitstests, Fragebögen, Klassenarbeiten, aber auch Instrumentalvorspielen und kreativen Malaufgaben. Unsere Fragestellung ist insofern keine empirische Absicherung eines Entwurfs zu einer neuen „Geschlechterdemokratie“ o.ä. – im Gegenteil: Uns geht um eine Verbesserung der Ergebnisse von musikalischen Lernprozessen innerhalb des realen Settings Schule. Alles, was darüber hinaus ginge, müsste an anderem Ort thematisiert, vielleicht sogar gelöst werden.

Der Vorteil von Längsschnittstudien besteht bekanntlich vor allem darin, dass sie Veränderungen zu beschreiben in der Lage sind. Dieses erschien uns für die Jahrgangsstufen 8 bis 10, in der wir die Studie durchführten, von elementarer Bedeutung. Gerade in Bezug auf die Variable Geschlecht sind die ja Jahre der Pubertät „Veränderung pur“. Auf den Nachteil, dass sie nämlich Forschung langfristig binden, ausgesprochen arbeitsintensiv und beunruhigend ergebnisoffen sind, sei nicht eigens verwiesen⁷. Wir entschieden uns für eine dreijährige Dauer, weil wir davon ausgingen, dass sich Effekte des neuen Settings erst mit der Zeit einstellen würden und dass sie „im Fluss“ bleiben würden.

⁶ Die Schüler (plural) bezeichnet die Summe der Schüler und der Schülerinnen gleichermaßen.

⁷ vgl. Bortz/Döring, S. 485

Lassen sich aus der – gerade seit dem Siegeszug der EDV auch im Bildungsbereich geradezu explosiv vermehrten – Datenflut zu Schule und Schülern in Querschnittstudien alle möglichen und unmöglichen Variablen korrelieren (so dass auch geringe Effekte bei ausreichender Stichprobengröße signifikant werden), so stellt die Gewinnung großer Stichproben bei nicht-experimentellen Untersuchungen ein Problem dar: Entweder es gelingt, ausreichend große Stichproben zu gewinnen – dann stellen die Untersuchungen schnell nur noch durch Teams mit erheblicher finanzieller und logistischer Unterstützung durchzuführende Projekte dar, oder die Untersuchung wird mit kleinen Stichproben durchgeführt, damit erhöht sich aber automatisch die Gefahr von β -Fehlern: Praktisch bedeutsame Effekte, auch solche mit mittlerer und großer Effektstärke, bleiben auf Grund der Stichprobengröße unterhalb des statistischen Signifikanzniveaus von $\alpha=.05$ und werden „übersehen“. Lind fordert deshalb: „Statistische Signifikanztests sollten nicht den Stellenwert einnehmen sollten, den sie immer noch haben. Aus konventionellen Gründen wird man sie wohl noch eine zeitlang verwenden. Sie sollten aber nur in Fällen verwendet werden, in denen sie wirklich begründet sind oder der Autor/die Autorin zeigt, dass er/sie sich der Begrenztheit dieses Konzepts bewusst ist. Die Verwendung von Maßen der relativen Effektstärke stellt einen deutlichen Fortschritt gegenüber den statistischen Signifikanztests dar, ohne jedoch eine inhaltliche Definition von >Signifikanz< ersetzen zu können.“⁸

Das gilt zum einen wegen der Inkompabilität von Stichprobengrößen (s.u.) und evtl. unterschiedlicher Homogenität der Varianzen, der Homoskedasizität. Dieser kann man durch getrimmte Werte *lege artis* quasi entkommen „(und) wer den Wissenschaftsbetrieb kennt, weiß, dass von dieser Möglichkeit, den Ausgang einer Studie zu bestimmen, auch reichlich Gebrauch gemacht wird, ohne dass die Wissenschaftsgemeinde darin einen Verstoß gegen ihr Ethos sieht.“⁹ Zum anderen ist „Signifikanz“ aber auch 1. wegen der *praktischen* Bedeutsamkeit, 2. wegen des *prognostischen* Werts, nicht zuletzt auch 3. wegen der *praktischen Effektivität* ein schillernder Begriff: Ist eine Abweichung in der Musikklassenarbeit um 3 Punkte tatsächlich „bedeutsam“ in einem mehr als formal-mathematischen Sinn, und welchen lebensweltlich-prognostischen Wert hat diese „Bedeutsamkeit“, wie nachhaltig wirksam ist sie, lohnt sich generell der administrative Aufwand der Trennung?

Eine andere methodische Schwierigkeit bestand in der Definition der Grundgesamtheit. Wen repräsentierten die Schüler? Westeuropäische, deutsche, hessische und/oder ländliche (Gesamtschul-)realschüler, oder doch nur solche in durch die Bildungsreform geprägten Schullandschaften, 15-17

⁸ Georg Lind, *Effektstärken. Statistische versus praktische und theoretische Bedeutsamkeit*. online unter www.uni-konstanz.de/ag-moral/ vom 14.10.2006 (Freundlicher Hinweis von Ewa Jonkisz)

⁹ ebd.

jährige, die Gesamtheit von Jungen und Mädchen, gar Männern und Frauen?

Wir werden diese Dilemmata im Theorieteil und dann jeweils an „Ort und Stelle“ innerhalb der Untersuchungsergebnisse und ihrer Interpretationen thematisieren, es sei aber einleitend darauf hingewiesen, dass wir immer auch den Korrelationskoeffizienten r , die von der Stichprobengröße unabhängige Effektstärke, berechneten, darin im übrigen den Vorgaben der APA folgend¹⁰. Lind schließt „Was wir unsere Studenten lehren sollten ist statistisches Denken: Wie man mutige Hypothesen formuliert, präzise alternative Hypothesen ableitet, Experimente so plant, dass wirkliche Messfehler minimiert werden.“ Dieser Vorgabe fühlten wir uns verpflichtet.

Die Studie versteht sich also als empirische Schul- und Schulwirkungsforschung. Sie versteht theoretisch die Geschlechtervariable als positive, Lernen in vielfältiger Weise stimulierende und präformierende Größe innerhalb des schulischen Erziehungsprozesses, ohne diese bildungsmessianisch aufladen zu wollen. Sie möchte der Geschlechterdebatte darüber hinaus einen neuen Impuls verleihen und sie von der lähmenden moralisierenden Redundanz befreien, in die sie unter feministischen Vorzeichen zu geraten droht. Dabei bezieht sie sich zuerst auf das Lernen von Musik, könnte aber evtl. analog auch Hinweise für die Didaktik und Methodik insbesondere der Sprachen geben, in denen die Defizite der Jungen ihrem Schulerfolg am gravierendsten im Wege stehen.

¹⁰ APA-manual, S. 25/26