

Anke Spies

Geschlecht als intersektional verschränkte Analysekategorie grundschulpädagogischer Fragestellungen – Anhaltspunkte für inklusive Schulentwicklungskonzepte

Zusammenfassung: Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht als Kategorie zur Konzeption und Deutung pädagogischer Handlungskontexte verlangt nach der intersektionalen Verschränkung mit weiteren Differenzlinien, damit professionelle Analysekompetenz optimiert und (grund)schulische Settings auf Anteile institutioneller und struktureller Diskriminierung geprüft werden können. Dafür folgt der Beitrag drei leitenden Fragen, sowie den von John Hattie ermittelten Maßstäben für erfolgreiches schulisches Lernen: 1. Wo verlangen Fragen der Übergangsgestaltung (Schuleingangsphase; Schullaufbahneempfehlung) nach genderbezogener, also dramatisierender Differenzierung und wo verengt die ‚Genderbrille‘ das Blickfeld und verhindert die angemessene Entdramatisierung? 2. Welche Konsequenzen hat die Genderperspektive für Fragen der strukturellen Gestaltung von Lernsettings und welche Perspektiverweiterungen lassen sich durch einen intersektionalen Blick hinsichtlich der Entschlüsselung von Machtverhältnissen erreichen? 3. Welche professionelle pädagogische Haltung jenseits von medialen Verkürzungen, subjektiven Theorien und epistemologischen Überzeugungen ist in der Grundschule erforderlich, damit Genderreflexion einerseits als zeitgemäßes schulisches Qualitätskriterium verstanden werden kann und andererseits der pädagogische Alltag so am individuellen Förderparadigma ausgerichtet wird, das weder Mädchen noch Jungen aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Hintergründe noch wegen individueller Besonderheiten in ihrer Bildungsbiografie benachteiligt werden?

Der anerkennende Umgang mit Differenz, auf den jede soziale Praxis im Schulalltag, jede Sanktionierung von Schüler_innenverhalten, jeder Materialeinsatz, jeder didaktische Planungs- und Handlungsschritt bis hin zu den Hausaufgaben, jede Berichterstattung und Beurteilung, jede Schullaufbahneempfehlung und jedes Beratungsgespräch ausgerichtet sein müsste, wird angesichts der Maßgaben des Inklusionsparadigmas zur vordringlichen Aufgabe von Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozessen, die von individuellen Haltungen und Selbstverständnissen des beruflichen Handelns getragen sein müssen.

Schlüsselwörter: Geschlecht, Lernen, Bildungsgerechtigkeit, Lehrerprofessionalisierung

Gender as intersectionally linked analysis category in primary education issues – guidelines for inclusive school development projects

Abstract: Finding a fair balance between dramatization and de-dramatization of gender as category for conceptualizing and interpreting educational action contexts demands intersectional links with other lines of difference – in order to optimize professional analysis competence and to find out about the portion of institutional and structural discrimination in (primary) school settings. Accordingly this contribution is based on three key questions and criteria that John Hattie has identified for successful learning at school: (1) Where do transition phases (starting school; school career recommendations) ask for a gender specific, i.e. dramatized differentiation and where do “Gender-Glasses” narrow the field of vision and inhibit adequate de-dramatization? (2) Which consequences does the gender perspective have on the structural implementation of learning settings and in how far does an intersectional view

widen perspectives with regard to the disclosure of hidden power relations? (3) What kind of educational attitude – beyond all reductions owed to the media, subjective theories, and epistemological convictions – is needed in primary education to on the one hand define gender consciousness as up-to-date school quality criterion and on the other hand guarantee that in educational everyday life neither girls nor boys are disadvantaged due to their social or ethnical backgrounds or their individual education biography but instead are individually encouraged and supported?

An appreciating acknowledgement of difference should be the guideline of every social practice in school life, every sanction of students' behaviour, every choice of school material, every step of didactical and methodological planning, of giving homework, of every report and every evaluation, every school career recommendation and every consultancy. In the face of the new inclusion paradigm this has become the most urgent task of professionalization and school development processes which should be based on individual attitudes and philosophies towards professional actions.

Keywords: Gender, Learning, Educational equity, teacher professional development

1. Einleitung

Man könnte verkürzt mit John Hatties Ranking der relevanten Einflussfaktoren für „Achievement“, also den im schulischen Lernen erzielten Erfolg, argumentieren, dass die Analyse des Zusammenhangs zwischen Geschlecht und Lernen zu vernachlässigen sei: Schließlich erreicht die Kategorie *Gender* nur Rang 133 von 150 gelisteten Rängen (vgl. Hattie 2012, 249). Verknüpft man aber die Differenzlinie Geschlecht in intersektionaler Analyseabsicht mit Bedingungen sozialer Herkunft, ökonomischer Verhältnisse sowie weiterer Exklusionsfaktoren für erfolgreiche Bildungsbiografien und kombiniert diese Betrachtung mit erfolgsbestimmenden Faktoren aus John Hatties Ranking, eröffnen sich differenziertere Anhaltspunkte für die Einschätzung genderreflektierter schulpädagogischer Settings und Schulentwicklungsoptionen.

Die Mühe, sich trotz Hatties zunächst entdramatisierend scheinendem Befund dennoch der Frage nach Relevanz und Ertrag der genderbezogenen Analyse grundschulpädagogischer Fragestellungen zu stellen, gründet einerseits auf der ungebrochenen Attraktivität dieser Differenzlinie in der öffentlichen Auseinandersetzung mit Bildungsfragen und andererseits auf ihrer intersektionalen¹ Verschränkung mit weiteren Differenzlinien, anhand derer die erfolgreiche Teilhabe an den Möglichkeiten des deutschen Bildungswesens ungleich verteilt werden: Mit dem medienwirksam inszenierten Diskurs um den (als zu gering eingeschätzten) Anteil männlicher Lehrkräfte und Erzieher verselbständigt sich derzeit eine Debatte, die einen ihrer Ausgangspunkte in den Fragen nach den Gründen für die mit den OECD-Leistungsstudien erfassten Differenzen zwischen den Befunden für Mädchen und Jungen haben mag. Da mediale Diskurse gerne polarisierend angelegt sind und unzweifelhaft zur Dramatisierung neigen, zeichnet sich derzeit ein Trend ab, der die vereinfachende Vermutung, mehr personale Präsenz von Erziehern und Lehrern in der Elementar- und Primarbildung würde zu besseren Leistungserfolgen von Jungen führen, wie

¹ Mit „intersektional verschränkt“ ist gemeint, dass persönliche Merkmale wie z.B. Geschlecht, Hautfarbe, Ethnizität, Sozialstatus, Religion, Sprache, Gesundheit/Behinderung und Besitz, stets mit Zuschreibungen und Chancenverteilungen verbunden sind und außerdem untereinander in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehend gedeutet werden. Denn jede Differenzlinie „repräsentiert eine bestimmte soziale Positionierung oder Identität und hat gleichzeitig als (naturalisierte oder kulturalisierte) soziale Konstruktion, Einfluss auf das gesellschaftliche bzw. schulische Leben“ (Leiprecht/ Lutz 2005, 219).

eine empirisch geprüfte Gewissheit kommuniziert. Die Frage nach Entwicklungsbedingungen und Konsequenzen von elementar- und primärpädagogischen Lernwelten mit schlechtbezahltem hohem Frauenanteil hat sich auf diesem Wege in einen Diskurs um Geschlechtergerechtigkeit und männliche Bildungsbenachteiligung transformiert (vgl. Spies 2013). Die mit den medialen Diskursen eng verknüpften politischen Konsequenzen bzw. Kampagnen tendieren – sozusagen als logische Konsequenz – derzeit in eine Richtung, die beispielsweise über Quereinsteigerprogramme in die Elementarbildung den dramatisierenden Trend zu „biologistisch-essentialistischen Differenzbehauptungen“ (vgl. Prengel 2008, 123) befördert, indem professionelle pädagogische Handlungskompetenz dem biologischen ebenso wie dem sozialen Geschlecht untergeordnet wird. Ungerechte Chancenzuweisungspraxen entlang weiterer Differenzlinien (u.a. Herkunft, Milieu) und benachteiligende Schulstrukturkonzepte werden auf diesem Wege vernachlässigt, während sie gleichzeitig ungebrochen zu Verfestigungen von Bildungsbenachteiligungen führen. Dabei kann die Komplexität miteinander verschränkter, intersektionaler bzw. interdependenter sozialer Kategorien, die in wechselseitiger Abhängigkeit mehrfach miteinander verwoben sind, also in Beziehung zueinander zu analysieren sind, nur über die Entschlüsselung und Analyse der Bedingungsgefüge von Benachteiligung und Privilegierung sichtbar werden.

Wenn beispielsweise Schöler und Burtcher (2007) stellvertretend für das Netzwerk Integrationsforschung darauf verweisen, dass in Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder die in Armut aufwachsen, Jungen, sowie Kinder, mit vielen Geschwistern und solche, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, überrepräsentiert sind, die schulische Besonderung aber nachweislich keine Abhilfe der Benachteiligung bewirken kann, veranschaulicht die Auflistung sowohl Aspekte der Herkunft, als auch sozioökonomischer Benachteiligungen und den Hinweis, dass im Kontext von Lernschwierigkeiten und Bildungsmisserfolgen Genderfragen durchaus relevant, aber nicht alleinverantwortlich, sind.

Anders als in medialen und manchen praxeologischen Darstellungen wird Geschlecht in diesem Beispiel als eines von mehreren, aber unbedingt in intersektionaler ‚Mehrfachbetroffenheit‘ zu denkenden, biografisch individuellen und gesellschaftlich repräsentativen Merkmalen aufgeführt und schließlich mit der Frage nach dem über die Aussonderungspraxen benachteiligenden, strukturellen Hintergrund des Bildungssystems verknüpft: „Es konnte nachgewiesen werden, dass die Sonderschule nicht in der Lage ist, diese Benachteiligungen zu verringern. Dennoch werden Kinder- und Jugendliche mit Behinderungen gegen ihren und den Willen ihrer Eltern nach wie vor gezwungen, Sonderschulen zu besuchen. Es ist anzunehmen, dass diese Ergebnisse auch auf andere aussondernde Bildungsinstitutionen zutreffen“ (Schöler/ Burtcher 2007, 38).

Geschlecht wird in diesem Beispiel nicht als solitär-dramatisierende Erklärung von beispielsweise multivariatem Problemverhalten genutzt, sondern das Scheitern an den systemischen Bedingungen von Schule entlang ihrer exkludierenden institutionellen Strukturen gedeutet. Die Auflistung verweist auf die Relevanz von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital als Deutungsfolie für institutionell scheiternde Schulbiografien, in denen Gender, Herkunft und Milieu zu Exklusionsrisiken werden, die als Faktoren zu denken sind, die sich gegenseitig dramatisch multiplizieren und nicht als Summanden nebeneinander stehen oder in einfacher Ursache-Wirkung-Rechnung voneinander ‚subtrahiert‘, also separiert, werden können.

Die Differenzlinie Geschlecht ist also eine von mehreren, die je für sich bereits komplexe Anforderungen an die Prozesse ihrer Erfassung stellen, aber letztlich erst in ihrer

Zusammenschau ein konkretes Bild der Bedingungen des Lernens in institutionellen Strukturen zeichnen können. Der solitäre Blick auf eine Differenzlinie muss also zwangsläufig das Bild verfremden und absehbar zu pädagogischen Konsequenzen führen, die ihr Ziel verfehlen müssen.

In diesem Sinne möchte der folgende Beitrag zu einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung (vgl. Faulstich-Wieland 2006) von Geschlecht als Kategorie der Konzeption und Deutung pädagogischer Handlungskontexte beitragen und ausgewählte Genderfragen in Kontexten der Grundschulpädagogik in drei Schritten entlang ihrer intersektionalen Korrespondenz mit weiteren Differenzlinien² diskutieren: 1. Wo verlangen Fragen der Übergangsgestaltung (Schuleingangsphase; Schullaufbahnempfehlung) nach genderbezogener, also dramatisierender Differenzierung und wo verengt die ‚Genderbrille‘ das Blickfeld und verhindert angemessene Entdramatisierung? 2. Welche Konsequenzen hat die Genderperspektive für Fragen der strukturellen Gestaltung von Lernsettings und welche Perspektiverweiterungen lassen sich durch einen intersektionalen Blick erreichen? 3. Welche professionelle pädagogische Haltung jenseits von subjektiven Theorien und epistemologischen Überzeugungen ist in der Grundschule erforderlich, damit einerseits Genderreflexion als zeitgemäßes schulisches Qualitätskriterium (vgl. Faulstich-Wieland 2006) greifen kann und andererseits der pädagogische Alltag an einem individuellen Förderparadigma ausgerichtet ist, das weder Mädchen noch Jungen aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Hintergründe noch wegen individueller Besonderheiten in ihrer Bildungsbiografie benachteiligt?

2. Die Übergänge der Grundschule – Transitionen von der Kita und zur Sekundarstufe I

Die Grundschulzeit ist von zwei entscheidenden Transitionen gerahmt: Der erste Übergang führt in die Grundschule hinein und der zweite über die Auffächerungsvarianten der Sekundarstufe I wieder aus ihr hinaus. Im Verständnis von Bronfenbrenner (1990) können diese Lebensübergänge als Bestandteile des Chronosystems menschlicher Entwicklung beschrieben werden. Die sich entwickelnde Person erfährt innerhalb der Übergänge eine spürbare Veränderung in ihrer eigenen Rolle (Kindergartenkind, Schulkind; Hauptschüler_in etc.) und reagiert auf die damit verbundenen Verhaltenserwartungen. Als Phasen innerhalb der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (Bronfenbrenner 1981) ist (Grund)Schule als Institution auf der Makrosystemebene beschreibbar, in der sich u.a. auch ethnische, kulturelle und schichtspezifische Unterscheidungen innerhalb einer Gesellschaft abbilden. Mit anderen Worten: Hier werden aus der Perspektive der Repräsentanten dieser Institution die Charakteristika zur Deutung der Differenzlinien institutionell hergestellt, die in der Interaktion auf der Ebene des Mesosystems, das die Wechselbeziehungen zwischen Kind und Lehrer_in, Mutter, Vater, Geschwistern, Freunden etc. abbildet, kommuniziert werden. Als Mikrosystem reagiert das Kind in Aktivitäten, Tätigkeiten und Rollen auf seine Wahrnehmungen innerhalb der Interaktionen des Mesosystems und der institutionellen Rahmungen des Makrosystems. Die so beschreibbaren ökologischen Entwicklungen von Kindern im Grundschulalter erfassen die fortschreitende gegenseitige Anpassung zwischen dem „sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche“ (Bronfenbrenner 1981, 37).

² Damit soll das Inklusionsparadigma im Subtext enthalten sein.

Je nach Thematisierung und Kontextualisierung von genderrelevanten Inhalten und Inszenierungen werden die sich in den vier Jahren zwischen den beiden Transitionen der Grundschule entwickelnden Mädchen und Jungen also an die gegebenen Bedingungen im außerschulischen und im innerschulischen Rahmen anpassen. Dabei bringen sie je nach Herkunftsmilieu und Familienkontext eine insgesamt sehr große Bandbreite an verschiedenen Ausgangslagen zu u.a. Aspekten ihrer Genderbezüge mit, die eine Engführung auf die Differenzlinie Geschlecht quasi verbieten. So unterscheiden sich beispielsweise entlang der sog. „Sinus-Milieus“ zehn Milieus der Lebensführung³, die aufgrund demografischer Eigenschaften (Bildung, Beruf, Einkommen etc.) und alltagsweltlicher Lebensauffassungen ganz verschiedenen Werten bzw. Einstellungen folgen und absehbar auch eine weite Bandbreite in der Konstruktion von Vorstellungen zum sozialen Geschlecht und der Vielfalt seiner Ausdrucksweisen aufweisen – ohne dabei die Differenzlinie „ethnische Zugehörigkeit“ explizit zu berücksichtigen.

Die Tatsache, dass wir in einer Migrationsgesellschaft leben (vgl. Mecheril 2004), erfordert aber auch, die Heterogenität der Lebensführung mit der Heterogenität der ethnischen Zugehörigkeiten oder Herkunftsvarianten zu verschränken, quasi zu ‚multiplizieren‘ – der Faktor „soziales Geschlecht“ wird in seiner Tragweite also immer weniger einflussreich: Es wird absehbar, wie viele Variationen zu Fragen der Genderreflexion nötig wären, um entlang dieser Differenzlinien nun zu einer vertretbaren Reduktion der Komplexität zu gelangen. Die einfache, gerne an Defiziten orientierte Unterscheidung in Zuschreibungen, wie Jungen und Mädchen „sind“, ist demnach eine Verkürzung auf die Zugehörigkeit zu einem sozial konstruierten Geschlecht, das als soziale Kategorie „in der Verbindung mit anderen sozialen Kategorien wie Ethnie oder Klasse spezifische Formen annehmen (kann), deren komplexe Ausformung jedoch noch keineswegs hinreichend geklärt ist“ (Faulstich-Wieland 2013, 92). Vor allem die pädagogische Praxis ist noch vielfach „in den Paradoxien der Geschlechterdifferenzen verfangen“ (ebd.).

Wenn wir also die „kontextabhängige Ausformulierung von Geschlechterverhältnissen“ (ebd.) ergründen wollen, müssen wir Schüler_innen z.B. gleichzeitig auch mit Blick auf zu bewältigende Übergänge betrachten: Sie kommen in der Grundschule innerhalb der aktuell vielfach jahrgangsübergreifend konzipierten Eingangsstufe der ersten beiden Klassenstufen und in den selektiv an Leistung und mit Blick auf mögliche Schullaufbahnvariationen orientierten dritten und vierten Klassenstufen sowie als Repräsentant_innen der Sozialstruktur des Einzugsgebiets ihrer Grundschule zusammen. Auf die Lernentwicklung innerhalb der Eingangsstufe folgen die dokumentierten Leistungen und antizipierten Prognosen aus der Zeit in der dritten und vierten Klasse. Diese fließen als Lern- und Verhaltensentwicklung in die je nach Bundesland als Empfehlung oder Vorgabe zu verwendenden Schullaufbahnentscheidungen ein – die ihrerseits sehr eng mit Herkunftsmilieu und Stereotypen zu ethnischen Zugehörigkeiten verknüpft sind⁴ und in der Schuleingangsphase zu vierfach erhöhten Klassenwiederholungsrisiken führen können (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 152).

Innerhalb der Entwicklungsphase „späte Kindheit“ (vgl. BMFSFJ 2013) haben Schüler_innen in der Regel zwei Jahre Zeit, zunächst die systemisch geforderte

³ Verfügbar unter: <http://www.sinus-institut.de/loesungen/>

⁴ So belegen die Daten zur Bildungsbeteiligung von Schüler_innen, die „aufgrund ihres Sprachvermögens und ihres national-ethno-kulturellen Status einer Normalitätskonstruktion des Bildungssystems im deutschsprachigen Raum nicht entsprechen“ (Dirim/Mecheril 2010, 121), deren drastisch eingeschränkte Teilnahmevoraussetzungen – die auch mit Rechenexempeln (vgl. Felbrich/Stanat 2011) nicht zu widerlegen sind.

Anpassungsleistung an die strukturelle Vorgaben der Grundschule in all ihrer institutionellen Spezifik und Verfasstheit zu erbringen, bevor sie weitere zwei Jahre auf Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft und hinsichtlich ihrer Anpassungsmöglichkeiten an die anschließende Beschulung ‚geprüft‘ werden. Die Grundschule folgt in dieser Zeit ihrem Auftrag der bestmöglichen Unterrichtung und Förderung ihrer Schüler_innen – und stößt dabei an Grenzen, die auf den ersten Blick mit Zugehörigkeiten zur zweigeschlechtlich gedachten Gruppe der Jungen und der Mädchen assoziiert werden können, weil Zuordnungen zu Geschlechterstereotypen gängigen Alltagstheorien entsprechen, die sich aus „Denkgewohnheiten und Denkbegrenzungen, die in der jeweiligen Gesellschaft als angemessen gelten“ (Rendtorff 2011, 49) speisen. Im Alltag sind also geschlechtstypisierende Deutungen, Arrangements und Lernsettinggestaltungen (z.B. via Unterrichtsmaterialien) absehbar schnell (und vielfach unbemerkt) zur Hand, verfestigen Überzeugungen sozialer Konstruktionen und nehmen damit Einfluss auf den Verlauf von Bildungsbiografien: Kinder im Grundschulalter zeigen geschlechtstypisch unterschiedliches Verhalten, weil wir in einer Gesellschaft leben „in der deutliche Unterscheidungen nach Geschlecht durchaus üblich sind. (...) Wie sollte das im Sozialisationsprozess von Kindern ohne Niederschlag bleiben?“ (Rendtorff 2011, 54). Die konzeptionelle Konsequenz für die Grundschule liegt zunächst einmal darin, trotz dieser Voraussetzung die größtmögliche Vielfalt an „Themen und Verhaltensweisen“ (ebd.) zu ermöglichen, damit sich individuelle Interessen auch unabhängig von Geschlechterstereotypen entwickeln können.

Aber: Die Ausrichtung an die vielfach unterschiedlichen Lernausgangslagen, die sich aus den lebensweltlichen und biografischen Zusammenhängen ergeben, erfordern vielmehr einen grundschulpädagogischen Habitus des Arrangements von Lernsettings, der ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital derart erwerbbar macht, dass herkunftsbedingte soziale Benachteiligungen keinen Einfluss mehr auf die Bildungschancen haben.

Das ist ein für hiesige Verhältnisse sicher idealistischer Blick, der von der Reduktion auf Geschlechtszugehörigkeit wegführt – und sie zugleich als Grundlage für Entdramatisierungsprozesse einfordert: Die Evaluation der genderreflexiven und übergangsbezogenen Tandemfortbildung „Emil – Jungen im Focus“ für Kitaerzieher_innen und Grundschullehrer_innen (Gerheim/ Spies 2013) belegt eine entdramatisierende Wirkung der konzeptionellen Betonung von Jungenbelangen: Durch den sensibilisierten Blick können sich praxisübliche Deutungen von Zuschreibungen multivarianten Problemverhaltens in professioneller Reflexion wandeln und zu Interpretationen individueller Bedürfnisse des Ausdrucks von Selbstkonzept, Lernstrategie und Entwicklungsbedarfen von Jungen werden. Dafür sind didaktische Konzepte und pädagogische Deutungen von Alltagssituationen hilfreich, die auf der Grundlage von theoretischem und methodischem Hintergrundwissen Geschlecht als zentrale Struktur- und Ordnungskategorie sichtbar machen. Sowohl die je eigene professionelle Praxis als auch deren institutioneller Rahmen werden entlastet, wenn unproduktive Stereotypisierungen abgebaut, also entdramatisiert, werden können. Die professionelle Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht, der Rolle von Sozialisationsinstanzen und geschlechtsspezifischer Bedürfnismuster entlastet schließlich die Kinder gezielt in der Transitionssituation am Übergang von der Kita in die Grundschule, wenn beispielsweise genderbezogene thematische Angebote mit jungenpädagogischer Ausrichtung methodisch und theoretisch vorstrukturiert und reflektiert werden (ohne dass dabei Mädchen und ihre Belange aus dem Blick geraten). Eine temporär monoedukative (und damit dramatisierende Angebotsstruktur) verlangt beispielsweise die Gleichzeitigkeit von dramatisierendem konzeptionellem Handeln in entdramatisierender Zielperspektive, um

über konkrete Veränderungen der professionellen Alltagspraxis eine Verbesserung der Lehr-Lernverhältnisse sowie der Lebensbedingungen von Jungen zu bewirken. Die Leitlinie der subjektiven Wertschätzung, die sich jenseits bildungspolitischer Programmatik an inhaltlicher Selbstbestimmung und den Potenzialen, Aktivitäten und Lebensrealitäten der Jungen (und Mädchen) orientiert, führte im hier zusammengefassten Evaluationsbeispiel zu nachhaltigen persönlichen und bildungsbiografischen Erfahrungen (u.a. hinsichtlich der Leseförderung): Die Betonung einer positiv rückgekoppelten Aufmerksamkeitsökonomie und die explizite Wertschätzung und Befriedigung von Interessen und Spielbedürfnissen eröffnete neue Handlungsspielräume, die zuvor von geschlechterstereotypen Orientierungen bestimmt waren. Erst die Ausrichtung an die enorme Bandbreite von Bedürfnissen, Wünschen, Interaktionsformen, Emotionalitäts- und Denkstrukturen etc., die Kinder in der mittleren und späten Kindheit haben können (vgl. BMFSFJ 2013), ermöglichte pädagogische Situationen, die letztlich die Entdramatisierung der Differenzlinie Geschlecht und die Akzeptanz von Vielfalt zur Folge haben sollten.

Mit Blick auf grundschulpädagogische Prozesse entlang beider Bildungstransitionen und ihrer biografisch hochwirksamen Reichweite (vgl. Kluczniok/ Rossbach 2008) müsste also jegliches Arrangement entlang des Differenzparadigmas Geschlecht kritisch ob seiner verfestigenden und einschränkenden Funktionen hinterfragt werden. Jede soziale Konstruktion von Geschlecht muss als Prüfstein auch Fragen zur Klärung der sozioökonomischen und habituellen Ausgangslagen der Lernenden beinhalten, damit innerhalb von Schule ein kultureller und sozialer Kapitalerwerb möglich wird, der unabhängig vom Milieu des Aufwachsens zur Erweiterung individueller Entwicklungsspielräume führen kann und den Lernenden Erfahrungen ermöglicht, die unter anderem *auch* Geschlechterstereotypen entdramatisieren.

Der Weg dorthin führt offenbar über ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung pädagogischer Arrangements und Settingkonzepte sowie empirischer Sensibilität zur Erfassung von Komplexität: Kuhn (2008) belegt in seiner differenzierten Analyse entlang verschiedener Schulleistungsstudien einen (in der Kommunikation das Differenzparadigma vielfach reproduzierenden) Dramatisierungsdiskurs, der Fähigkeits- und Leistungspotenziale unverhältnismäßig eng an Geschlecht bindet und die für Schulerfolg wesentlich relevanteren sozialen Kategorien *Herkunft* und *Milieu* vernachlässigt. Kuhn findet lediglich vereinzelte „Indizien“ für die Benachteiligung von Jungen in einigen Bereichen des allgemeinbildenden Schulsystems, betont aber ausdrücklich, „dass hier wie auch in anderen Bereichen die Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen größer sind als die Unterschiede“ (Kuhn 2008, 67). Allerdings stellt er fest, dass Jungen in Bezug auf ihre Sozialisation „Nachteile durch weniger schuladaptive Einstellungen und Verhaltensweisen“ (ebd.) entstehen, da es „ihnen in geringerem Maße als Mädchen zu gelingen [scheint,] Schule und Freizeit positiv miteinander zu verknüpfen“ (ebd. 68). Das von Kuhn empfohlene „größere Angebot an strukturierten Freizeitaktivitäten für Jungen“ (ebd.) mag hier der entscheidende Hinweis für die Entwicklungsbedarfe hinsichtlich einer geschlechterreflektierten Praxis zur Entwicklung von – aus der Schüler_innenperspektive – attraktiven Ganztagsgrundschule sein, die ihre Übergangskonzepte (auch gendersensibel) daran ausrichtet, dass schuladaptives Verhalten auch bei dafür ungünstigen Herkunftsbedingungen stabil entwickelt werden kann, sodass alle Kinder Möglichkeiten erhalten, sozialisationsbedingte Einschränkungen abbauen zu können und gesellschaftlich anschlussfähige Perspektiven entstehen.

3. Verschränkungen im Lernsetting – Einflussfaktoren für Schulerfolg zwischen Selbstkonzept, Klassenklima und fachpolitischen Anforderungen des Unterrichts

Wenngleich John Hattie betont, dass Jungen und Mädchen sich in fast allen Variablen wesentlich ähnlicher sind als vielfach angenommen und differenzbetonende Thesen demzufolge für unhaltbar erklärt, weil seine Studie nur sehr geringe direkte Gendereffekte (0.12) nachweist, deuten u.a. hochwirksame Positionen wie beispielsweise „Student expectations“ (Rang 1; Fähigkeitsselbstkonzept), die „Teacher credibility“ (Rang 4; Glaubwürdigkeit), „Teacher-Student relationships“ (Rang 12; Beziehungsqualität) und „Not labeling students“ (Rang 25, Nicht-Stereotypisierung) auf genderrelevante Zusammenhänge hin – die ihrerseits allerdings auch Differenzlinien der sozialen Herkunft oder der (eingeschränkten) Möglichkeiten (Dis-Abilities) betreffen und sämtlich wiederum das Selbstbild der Mädchen und Jungen als Schüler_innen und folglich ihre Lern- und Leistungseinstellungen und somit ihren Lernprozess prägen.

Mit Hatties Befunden lässt sich also einerseits die Entdramatisierung untermauern und die Vielfalt der Studien, die differenzbetont an binären Konzepten der Zweigeschlechtlichkeit orientiert nach Unterschieden suchen, kritisch auf ihre Aussagekraft hin untersuchen, weil weitere Positionen der Studie von Hattie darauf verweisen, dass Genderreflexionen immer auch quer zu den Einflussfaktoren auf schulische Lernerfolge liegen und andererseits Genderaspekte insofern *doch* dramatisiert werden müssen. Ein Beispiel aus einer beliebigen niedersächsischen Grundschule mag das verdeutlichen: Jungen, die beispielsweise in der Schuleingangsstufe zwei Jahre lang von einer Klassenlehrerin unterrichtet werden, deren Verhalten unter Kolleg_innen und Schüler_innen den Ruf zur Folge hat, sie würde die Mädchen bevorzugen und die von sich selbst auch offen sagt, sie sei „eben eine Mädchenlehrerin“, werden mit Verweis auf ihr soziales Geschlecht abgewertet und übernehmen die Botschaften der Abwertung qua Geschlecht in ihr Fähigkeitsselbstkonzept. Die Beziehung zwischen „Mädchenlehrerin“ und ihren Schüler_innen wird unter dem Einfluss dieser Einstellung stehen und ebenfalls die Fähigkeitsselbstkonzepte erreichen. Die Zuversichtlichkeit in Selbstwirksamkeit wird in der Folge auch Auswirkungen auf Interessen, schulisches Engagement und Leistungsbereitschaft oder –fähigkeit haben. Die Glaubwürdigkeit der Lehrerin kann nicht hoch sein, wenn sie sich in der Beurteilung von Leistung und Verhalten auf Neutralität beruft.

In diesem Beispiel geschieht die Abwertung von Männlichkeit als ‚Nebeneffekt‘ der bewussten Aufwertung von Weiblichkeit und wird (absehbar unbeabsichtigt) mit didaktischem Material untermauert, das mehr oder weniger offensichtlich entlang von Rollenstereotypen konzipiert ist. Soziales Geschlecht als zentrale Strukturkategorie sowohl der individuellen Entwicklung als auch der institutionellen Lernsettinggestaltung wird weit über die von Schüler_innen praktizierte Geschlechtsunterscheidung hinausreichen, solange die gendersensible Reflexion des Settings und die Veränderung der Situationen (z.B. entlang eines Anti-Bias-Konzeptes) fehlt. Werden aber Settings, zu denen auch die Gestaltung des Klassenraums, architektonische Gegebenheiten bzw. Pausenhofgestaltungen oder Verhaltensregeln gehören, ausschließlich von Genderkonstrukten getragen, fehlt der Blick für Ausgrenzungen und Abwertungen entlang weiterer Differenzlinien. Hier wie dort erfordert der pädagogische Blick Bereitschaft zur Sensibilität und Kategorien zur Praxisreflexion, damit unbeabsichtigte und gewollte Klassifizierungen und Zuschreibungen offenbar werden können.

Die Schüler_innen der Klasse unserer ‚Mädchenlehrerin‘ sind in ihren, Hattie zufolge für den Lernerfolg so hoch wirksamen, Fähigkeitsselbstkonzepten auch von ihrer sozialen Herkunft und von biografischen Aufschichtungen und/oder diagnostizierten wie auch noch nicht festgestellten Förderbedarfen beeinflusst, die je auf Normierungen und mögliche Exklusionskonsequenzen rekurrieren, in deren Folge Geschlechternormen nebensächlich werden – aber auch in ihrer repressiven Macht verstärkend wirken können.

Die normierende Einschränkung, der Jungen und Mädchen auf symbolischer Ebene sowohl hinsichtlich klassifizierter Accessoires, Spielzeuge, Schulmaterialien oder Bekleidungsstücke unterworfen sind, setzt sich auch auf Ebene der Differenzlinien fort, die von ökonomischem, sozialem oder kulturellem Kapital bestimmt werden. Das zur Verfügung stehende Familieneinkommen ist hier ebenso bestimmend, wie Faktoren die von der Familienform, von ethnischer oder religiöser Zuschreibung bzw. Zugehörigkeit bestimmt werden. Gesundheitliche Beeinträchtigungen oder vernachlässigte Förderbedarfe der frühen Kindheit machen sich neben den Auswirkungen auf den in Noten gemessenen Schulerfolg ebenfalls in den Möglichkeiten der Beteiligung innerhalb des sozialen Kontextes der Schulklasse (Klassengemeinschaft) bemerkbar und können genauso wie die vorgenannten Faktoren Konfliktpotenzial mit sich bringen, das unabhängig von der Zugehörigkeit zu einem sozialen Geschlecht die Teilhabechancen und Möglichkeiten einschränkt – die je nach professionellem Habitus für Leistungsbeurteilung und Förderstrukturen dieser Lehrerin relevant sind. Nur sofern sie solides theoretisches und empirisches Wissen um Kontexte der Lebenswelt hat, wird sie die Problematiken der Ungleichheit und Heterogenität vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Möglichkeiten und individuellen Handlungs- und Selbstaktualisierungsfähigkeiten ihrer Schüler_innen beurteilen und eine konzeptionelle Förderung anstreben, die institutionell ausgleichend auf die Ungleichverteilung der Ressourcen wirkt.

Jede Lebenslage ist insofern von den subjektiven Gestaltungen und Zuschreibungen abhängig, die sich aufgrund der Dimensionen sozialer Differenzierung ergeben und Mädchen wie Jungen in ihren subjektiven Handlungsoptionen und Bewältigungsmustern beeinflussen. So steht die unterrichtlich und im sozialen Zusammenleben der Klasse enthaltene individuelle Auseinandersetzung mit jeglichem Inhalt stets in Wechselwirkung mit den objektiven Lebensbedingungen – und geht insofern weit über die Vorschläge zur Nutzung von Kind-Umfeld-Analysen in der Unterrichtskonzeption (vgl. Carle 2008) hinaus. Die Gestaltung des gesamten schulischen Settings wird vielmehr zur Stellschraube für Inklusions- oder Exklusionsprozesse, wie es in seiner Konzeption den unterschiedlichen Bedürfnissen und Lernausgangslagen der heterogenen Schüler_innenschaft angepasst wird.

Wenn nun qua Selbsterwartungen und Zuschreibungen, die beispielsweise aufgrund von Herkunft, Familienhintergrund oder festgestelltem bzw. vermutetem Förderbedarf vorgenommen werden und das gesamte Lernsetting innerhalb der Klasse beeinflussen, künftige Selbsterwartungen ebenso wie schuladaptive Verhaltensweisen Lernbereitschaften mindern, so riskiert die Lehrerin unseres Beispiels durch ihre schülerbezogenen Erwartungen eine Verfestigung geschlechtsbezogener Verhaltensmuster (vgl. Heinzl/Prenzel 2011), die möglicherweise in Verschränkung mit Migrationshintergründen zu einer Verstärkung der Benachteiligung führt (vgl. Herwartz-Emden et al. 2008), weil sie Erwartungseffekte (Schauenburg 2011) erzeugt.

Entlang der Leitkategorie *Diversität* muss also auch das Management einer Schulklasse und einer Schule insgesamt (vgl. Wiltzius 2011) an Verschiedenheit als Strukturelement moderner Gesellschaften ausgerichtet sein, in der jegliche Kontextualisierung von Lerngegenständen zuerst der Frage nach sozialen Kontexten und dann der Frage, wie darin

z.B. Ethnizität, Geschlecht, Alter oder Gesundheit eine bestimmte Rolle spielen, zu folgen hat. Da aber die Tradition der Deutung schulischer Kontexte bislang an Differenzlinien in der Absicht der Abgrenzung ausgerichtet ist/war, ist also ein Entwicklungsprozess in Gang zu setzen oder zu halten, der Unterschiede ebenso wie ähnliche Mechanismen und Funktionsweisen von Diskriminierungen, Zuschreibungen und Machtverhältnissen je nach Differenzlinie thematisieren kann (vgl. Leiprecht 2008) und Unterrichtskonzepte, Klassenmanagement und Schulentwicklung an den zu optimierenden Teilhabechancen statt an der traditionellen Selektion ausrichtet. Die Maßstäbe der Evaluation des Gelingens sind auf den Qualitätsebenen der Strukturen, der Prozesse und der Ereignisse, auf den Handlungsebenen des Unterrichts und der Organisation sowie auf den Wirkungsebenen der „Diversity-Organisation“, der „Diversity-Akteur_innen“ und des „Diversity-Gegenstandes“ (Wiltzius 2011, 238) im weitesten Sinne ähnlich einem Rubiks-Cube als dreifach ineinander verschränkt vorstellbar.

Jeglicher Gegenstand und seine didaktischen Aufbereitungen sind also an der Frage nach den Kompetenzen, die sich als Entwicklungsziel aus der Heterogenität der Lernenden ergeben, zu betrachten und somit einmal mehr der tradierten Homogenitätspriorisierung entgegen zu stellen. In der Praxis wird dies absehbare Konflikte mit sich bringen, weil der Wunsch und Wille Zuschreibungen, pauschalisierende Negativbewertungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen zu vermeiden und die Realisierung von Chancengleichheit zum Qualitätskriterium schulischer Lern- und Bildungssettings unterschiedlich ausgeprägt sein mögen (vgl. u.a. Gomolla 2011; Leiprecht 2008). Delory-Momberger (2010) zufolge ist aber diversitätsbewusste pädagogische Unterrichtspraxis daran zu messen, inwiefern ihr der Wandlungsprozess gelingt, „unter den Bedingungen von Diversität“ zu unterrichten und damit „Diversität [zu] unterrichten“, weil „unter Bedingungen der Diversität“ zu lernen, zugleich bedeutet Diversität zu erlernen (Delory-Momberger 2010, 55). Diese komplexe Verflechtung erfordert eine pädagogische Haltung, die biografische und politische Dimensionen solchen Lernens zu verstehen und zu berücksichtigen in der Lage ist. Ein solches Verständnis von Unterricht „setzt voraus, dass Ziel der Bildung des individuellen Wesens in einem sozialen und politischen Rahmen neu kontextualisiert wird, dass die Zielsetzung einer gemeinsamen Welt und des Zusammenlebens und die Anerkennung der individuellen Differenzen und der kulturellen Diversität eine Einheit bildet“ und die „Bildung einer gemeinsamen Welt, in der alle kulturellen Komponenten sich ausdrücken können und anerkannt werden, aber in der jede auch alle anderen verstehen und anerkennen kann“ (Delory-Momberger 2010, 58) zum gemeinsamen Ziel schulischer Lernsettings gesetzt wird.

Dafür sind auf individueller Ebene die Fähigkeiten des Sich-Hineinversetzens, des Denkens, Handelns, (Mit-)Fühlens und Ergriffenwerdens nötig, für die Anpassungsweisen zu entwickeln sind, die Pluralität als konstruktive Dimension erschließen. Es geht also nicht um die Vermittlung von Inhalten, sondern darum „*Gemeinsamkeitsbedingungen*“ (ebd.) zu schaffen. In der Konsequenz sind nunmehr traditionelle Methoden des Unterrichts und Lernens infrage zu stellen und eine „dialogische Pädagogik der Ko-Konstruktion“ (ebd.) zu implementieren, die auch die Entschlüsselung von Machtverhältnissen beinhaltet und zur demokratischen Erziehung beiträgt. Mit anderen Worten hat eine an Diversity ausgerichtete Pädagogik, die den Verflechtungen von Differenzlinien gerecht werden will, sich auch ein genderreflexiv zu denkendes erzieherisches Ziel zu setzen, das „die vollständige Anerkennung der individuellen Singularität und die Berücksichtigung der vielfältigen Differenzierungsfaktoren voraus[setzt](?), aus denen diese sich zusammensetzt“ (Delory-Momberger 2010, 57). Es ist also nötig, im Sinne ‚neuer Lernkultur‘ und in demokratischer

Absicht nicht die Differenzen, sondern die „Mechanismen ihrer Herstellung zu erforschen“ (Faulstich-Wieland 2013, 90).

4. Der pädagogische Blick – Professionalität zwischen Qualitätskriterien, individueller Förderung und subjektiven Theorien

Wieder soll die Argumentation mit John Hattie (2012) beginnen: Seinen Befunden zufolge stehen „Piagetian programs“ (1.28) auf dem zweiten Platz des internationalen Rankings. Das bedeutet, Programme, die explizit die Lernentwicklungsphasen kindlicher Entwicklung berücksichtigen, haben sehr großen Einfluss auf erfolgreiches Lernen im schulischen Kontext. Nun wäre es aber ein Irrtum, von der reinen Programmatik auf den Lernerfolg zuzuschließen. Zu viele Einflüsse und Variablen des lebensweltlichen Umfeldes, also der Mikro-, Makro- und Exosysteme (s.o.), nehmen individuellen Einfluss und bedingen unterschiedlichste Lernausgangslagen und Lernentwicklungen innerhalb einer Schulklasse bzw. einer Klassenstufe – auch wenn sie jahrgangsübergreifend angelegt ist. Die Relevanz der „Piagetian programs“ kann aber hilfreiche Orientierung bieten, um die Heterogenität einer jeweiligen Schüler_innengruppe zu erfassen, Lernsettings passgenau zu konzipieren und individuelle Lernentwicklungen jenseits gängiger „Mittelschichtsnormativität“ (vgl. Dirim/ Mecheril 2010a) zu reflektieren. Mit anderen Worten: Hier stellt sich die Frage nach der pädagogischen Professionalität und den Parametern, an denen sich selbige messen will – schließlich erreicht die Evaluation der eigenen Arbeitserfolge, also der ‚Lehrerfolg‘, Rang vier (0.90) in Hatties Metanalyse. So müsste mit Blick auf die entwicklungsbezogenen Programmatik, jede_r Lehrer_in der Grundschule in der Eingangsphase über gründliche diagnostische Fertigkeiten zur Erfassung des Entwicklungsstandes eines jeden einzelnen Kindes verfügen. Entwicklungsvorsprünge ebenso wie Entwicklungsverzögerungen der voroperationalen Phase könnten erfasst werden, um pädagogisch und didaktisch angemessen handeln und die Reichweite dieser Handlungen am Lehrerfolg messen zu können. Vor allem didaktische Konzepte der Eingangsstufe müssen also immer davon ausgehen, dass Kinder zu Beginn ihrer Schullaufbahn zwar fähig sind, basale Konzepte und Symbole zu verstehen, aber ihr Denken noch sehr konkret ist und die Erwartung an reflektiertes Denken entsprechend niedrig sein muss. Jegliches (vermeintlich) ‚selbsterklärende‘ Material und Konzept des ‚forschenden Lernens‘ muss dementsprechend geprüft sein.

Auch wenn sich die Fähigkeiten des vermehrt logischen und reflektierten Denkens bis zur vierten Klasse (bzw. bis zum Alter von ca. 12 Jahren) deutlich erweitert, muss auch hier von größtmöglicher Heterogenität der Lerngruppe aus gedacht und konzipiert werden, da sowohl Anregungen im lebensweltlichen Kontext als auch die (davon durchaus abhängige) denkbare Vielfalt der Bedingungen sprachlicher Entwicklung hier eine tragende Rolle spielen werden. Wie weit dabei die genderbezogenen (Alltags)Theorien über Entwicklungsspezifika von Mädchen und Jungen zum Tragen kommen dürfen, bedarf neben deren grundsätzlicher Prüfung auf empirische Belastbarkeit immer auch der intersektionalen Verschränkung mit Differenzlinien wie soziale Herkunft und oder Gesundheitsstand/seelische Belastung: Das je individuelle Vermögen ist im Wesentlichen von der strategischen Förderung in den für schulische Settings relevanten und wirksamen Kompetenzen und Fertigkeiten abhängig, die sich vom lebensweltlichen Operationalisierungsbedarf weiträumig unterscheiden können und ggf. erst im schulischen Kontext erworben werden. Kinder, die diesen Nachholbedarf nicht haben, weil sie in lebensweltliche Zusammenhänge geboren wurden, die schon früh die für Schule notwendige Kommunikationssymbolik vermitteln konnte, sind gegenüber jenen im

Vorteil, deren Herkunft, Familiensituation oder Gesundheitsstand andere Ausgangslagen geschaffen hat.

Welchen Anteil das soziale Geschlecht an dieser Differenzierung hat, ist empirisch höchst fraglich: Die vereinfachte Alltagsthese, dass Mädchen sprachlich und sozial komplexere Kontexte besser als Jungen erfassen könnten, ist nicht haltbar. Sie macht Jungen mit ausgeprägten Kommunikationsfähigkeiten unsichtbar und bringt Mädchen, die hier noch Lernbedarfe haben, in Nachteil – weil sie in der Abweichung von der Norm Ausgrenzung und Stigmatisierung entlang einer Differenzlinien erfahren, obwohl die Bedingungen des Kompetenzerwerbs für die Bewältigung der formalen Anforderungen aufgrund anderer Differenzlinien entstanden sind. So ist also jedes monoedukative Setting zunächst der Prüfung nach seinen Verschränkungen mit weiteren Differenzlinien zu unterziehen und diese Verschränkungen sind wichtige Kriterien für jeden (unbedingt nötigen) Selbstevaluationsprozess, der Hattie zufolge so wichtig (Rang vier, 0.90) für messbaren Lernerfolg ist und gleichzeitig auch über das Konzept des qualitätsorientierten Micro-Teachings⁵ (Rang sechs: 0.88) auf einer weiteren Ebene beobachtet werden kann.

Letztlich macht sich pädagogische Professionalität hinsichtlich der Differenzlinie *Geschlecht* relativ simultan zu ebensolcher Kompetenz bezüglich der Differenzlinie *‚Migrationshintergrund‘*, die an Migrationshinweisen festgemacht wird, bemerkbar. Beginnen wir erneut mit Hattie: Seinen Befunden zufolge sind nicht „Ethnicity“ (Rang 88, 0.32) oder gar „Ethnic diversity of students“ (Rang 141, 0.05) ausschlaggebend für erfolgreiches Lernen, sondern Interventionskompetenz und Lehranalyse der Lehrer_innen – also die pädagogische Professionalität und Lehrkraft und deren institutionelle Rahmung – beeinflussen u.a. auch über Faktoren wie Erwartungshaltung und Klassenführung – erfolgreiches Lernen in wesentlichen Teilen. Sofern sich die „kulturellen und linguualen Normalitätserwartungen von Schule“ (Dirim/Mecheril 2010b, 143) aber dem „Bildungsziel des anerkennenden Umgangs mit kultureller Differenz“ (ebd.) in Form institutioneller Diskriminierung verweigern und beispielsweise „migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit“ (ebd.) keine Rechnung tragen, sondern zu individueller und kollektiver Diskriminierung werden lassen, weil sie an einsprachiger Ausrichtung festhalten, wie die Praxis des „labeling students“ Bildungswege blockiert und sie als „Migrationsandere“ (Dirim/Mecheril 2010a) diskriminiert – obwohl wir nicht erst seit Hatties Studien genau wissen, dass „Not labeling students“ (Platz 25, 0.61) ein relevantes Erfolgskriterium in Bildungsbiografien ist.

So wie die subjektiven Theorien zu „Ethnicity“ in der professionellen Haltung von Lehrkräften Labelingprozesse begünstigen bzw. Erwartungseffekte (vgl. Schauenburg 2011) erzeugen und angemessene Interventionsstrategien fehlen, weil Schule als Organisation und Institution „in der schulischen Interaktionsordnung und Kultur, aber auch im Habitus der einzelnen Lehrer/innen verfestigte ‚diskriminierungsförderliche‘ Momente im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu reflektieren und zu verändern“ (Dirim/ Mecheril 2010b, 116) versäumt, tragen auch die subjektiven Theorien zu Genderfragen zur Fortschreibung und Verfestigung von Diskriminierung bei – an dieser Stelle prominent in der intersektionalen Verschränkung von Gender und Ethnizität. Begonnen bei der Polarisierung entlang der Vorstellungen zu sozialer Zweigeschlechtlichkeit entlang der Differenzlinien *männlich* und *weiblich* werden nicht nur Stereotypen reproduziert und z.B. Möglichkeiten des Transgender ausgeklammert,

⁵ Als Konzept der pädagogischen Selbstreflexion bietet Micro-Teaching eine videobasierte, trainierbare Technik der Unterrichtsreflexion, mit deren Hilfe erfolgreiches und nicht-erfolgreiches pädagogisches und didaktisches Handeln zusammen mit Fachkolleg_innen, Repräsentant_innen der Adressat_innengruppe analysiert und per Feedbackverfahren verbessert werden kann.

sondern auch homosexuelle Identitätsbildung aufgrund von heteronormativen Stereotypen diskriminiert und beschnitten.

Überall dort, wo Heterogenität zum Problem deklariert wird und folglich über Diskriminierungsmechanismen institutionell und individuell abgewertet wird, werden über verschiedene Formen des „*Othering*“ (Gayatri Chakravorty Spivak) Lernprozesse gestört und Bildungsbiografien beschnitten, obwohl diese Prozesse manchmal explizit als ‚Förderung‘ deklariert werden. So muss also jedes genderbezogene Konzept (beispielsweise die sogenannte MINT-Förderung) ähnlich kritisch betrachtet werden, wie dies Dirim und Mecheril (2010a) mit Blick auf sogenannte Sprachförderprogramme leisten und dabei offen legen, dass es sich dabei meistens um reine Deutschförderung handelt, die in ihrer Anlage innerhalb des gesamten sprachlichen Spektrums schulischen Unterrichts unweigerlich diskriminierend angelegt ist.

Dirim/ Mecheril (2010b) kommen für migrationspädagogische Professionalität zu dem Schluss, dass der Abbau von Diskriminierungen systematischer Zuschreibungsreflexionen bedarf, die in Form von kriteriengeleiteten Evaluationen die Ungleichbehandlung von Gruppen erkennen und verhindern wollen müssen, indem versteckte und latente Mechanismen der Diskriminierung wahrnehmbar werden. Analog dazu – und wieder gestützt von Hatties Befunden zur hohen Relevanz der Evaluation der eigenen Lehrerträge – lässt sich vorschlagen, dass auch der Abbau von Diskriminierung auf der Genderebene solcher Verfahren bedarf und sowohl Unterrichtsettings als auch Klassen – und Schulklima der Beobachtung bedürfen: „Der Begriff der institutionellen Diskriminierung spielt Institutionen ein Selbstbeobachtungsinstrument in die Hand; sie werden in die Lage versetzt, ihre eigene Praxis der Auswahl und Entscheidung zu beobachten, ohne kulturalistische Begründungen und Legitimationen zu bemühen“ (Dirim/ Mecheril 2010b, 148). Für die zusätzliche Evaluation von Genderfragen gilt entsprechend, dass außerdem auch keine „biologistisch-essentialistischen Differenzbehauptungen“ (Prenzel 2008, 123) bemüht werden!

Die Kombination beider ‚Evaluationsfälle‘ wird den breiteren Zugewinn an professionellem Problemverständnis erbringen und müsste als *Gütekriterium* des Qualitätsentwicklungsprozesses von Schulentwicklung Geltung finden, denn das „Ineingreifen von Unterschieden, die die Schüler/innen in die Schule einbringen, auf der einen Seite und gesellschaftliche Machtverhältnisse, die diese Unterschiede in Ungleichheit umwandeln, auf der anderen Seite, verstrickt die pädagogischen Institutionen so weit in das dynamische Wechselspiel von Macht und Differenz, dass sie nicht auf diese Verhältnisse der Macht/Differenz reagieren, sondern aufgrund der in der institutionellen Praxis aufgehobenen Gewohnheiten zu aktiven Produzent/innen dieser Verhältnisse werden. Es ist an diesem Punkt ein Zeichen pädagogischer Professionalität, sich nicht als Opfer, sondern in einer methodischen Einstellung der (Selbst)Reflexion als Verursacher/in der Verhältnisse zu verstehen, nicht um institutionalisiertes pädagogisches Tun zu boykottieren, sondern um es zu überdenken, neu auszurichten und zu verfeinern“ (Dirim/ Mecheril 2010b, 148).

Für Genderfragen ebenso wie für Differenzlinien, die sich auf Migrationshinweise, Herkunft oder ökonomischen Status beziehen, *müssen* Dramatisierungen in der Evaluation wie auch die Entdramatisierung in der Interaktion zu Gütekriterien der Schul- und Unterrichtsentwicklung etabliert werden. Hinter jedem Item solcher Qualitätsüberprüfung steht letztlich die Frage, ob eine explizit wertschätzende und fördernde Haltung uneingeschränkt vorhanden ist und praktiziert wird. Dann wird die „zuschreibungsreflexive Schule“ (ebd.) differenz- und diversitätsfreundlich und lässt diese Haltung sowohl in ihrem Schulklima also auch im Klassenklima und in der Gestaltung von Lernsettings erkennen.

5. Fazit – Gut gemeint oder gut gemacht?

Ein bilingual aufwachsender Grundschüler, der aus Sorge um „glückende“ oder „nicht-glückende“ (Dirim/ Mecheril 2010a, 102) Sprachbeiträge die aktive Rede im Unterricht vermeidet, da er sich seiner interaktiven Fertigkeiten nicht sicher sein kann, weil er das Vokabular für seine Mitteilungen noch nicht in beiden Sprachen zur Verfügung hat, hat mit anderen Worten „seine Stimme“ (ebd. 116) noch nicht finden können, mit der er sich in der „sozialen Formation der Schulklasse, in der Interaktion mit der Lehrerin und dem Lehrer, bei den Aktivitäten im Klassenzimmer wie auf dem Schulhof“ (ebd.) beteiligen kann. Nun kommt es aus professioneller Perspektive darauf an, „eine gewährende Perspektive auf das ‚Stimme finden‘ des einzelnen Kindes und auf seine Handlungsbefähigung zu Aktivitäten und Anstrengungen anregen, (Klassen)Räume für Mehrsprachigkeit zu schaffen (...) Das Sprechen einer Sprache sollte nicht in primär auf Dichotomien wie ‚viel/wenig‘, ‚richtig/falsch‘ verkürzt, sondern vorrangig im Kontext von kindlichem Sprachhandeln, von Mitteilungskompetenzen und nicht ausschließlich als Medium des Erwerbs fachlicher Kompetenzen und von Curriculumswissen gesehen werden“ (ebd. 116). Abwertung, Ermahnung und Defizitperspektiven auf den ‚Jungen mit Migrationshintergrund aus der ökonomisch schwachen Einelternfamilie‘, der alltagstheoretisch vereinfachten OECD-Befunden auf den ersten Blick entsprechen mag, werden ihn absehbar mehr in seinen Lernprozessen behindern als seine Herkunft – und stehen in der Verantwortung von Schule als Institution, und nicht in den Fördermöglichkeiten des Elternhauses. In der Verantwortung von Schule stünde vielmehr ein Lernsetting, das sprachliche Sensibilität für biografische Bedingungen und Varianten der Lerngelegenheiten, „von denen die Entfaltung von Sprache(n) abhängt“ (Dirim/Mecheril 2010b, 104) als maßgebliches Qualitätskriterium von „Schuleffektivität“ (vgl. Gomolla 2011) verfolgt – also den professionellen „Response to intervention“ (mit 1.07 auf Platz 3; vgl. Hattie 2012, 266) zu ermitteln und reflektieren in der Lage ist.

Dem läuft freilich die gängige Praxis der Leistungsmessung entlang des Notensystems ab Klasse 3 zuwider, da Schule in ihrer Orientierung an der dominanten Sprache Deutsch, deren Erwerb sie seit über 30 Jahren nicht erfolgreich zu organisieren und zu gestalten in der Lage zu sein scheint, festhält (vgl. Dirim/ Mecheril 2010a). Einerseits reproduziert Schule soziale Ungleichheiten über Sprache(n) und deren Gewichtung ebenso wie deren Beurteilung über den Maßstab der „Bildungssprache“ entlang der Regeln schriftsprachlicher Kommunikation, indem sie „(Wert)-Differenzen zwischen den sprachlichen Praxen der Migrationsgesellschaft produziert“ (ebd. 106). Andererseits ignoriert sie die faktische Pluralität der Sprachen in Deutschland und die dynamische Vielfalt von Sprache und baut auf unlogischen Aufgabenstellungen von Unterrichtsmaterialien auf, die nachdenkliche Lerner_innen verwirren können: Im Material des Deutschunterrichts der ersten Klasse wird beispielsweise ein Tischler gezeigt, der zur Verdeutlichung der Satzbaustrategie zu Nebensätzen eine Speichertreppe baut: Da die kürzeste Stufe (also der Anfang des „Treppensatzes“) die oberste ist, beginnt auch der Bau der Treppe oben, statt realitätsgerecht unten. Die unlogische Anlage des Beispiels fordert ein für diese Altersstufe hohes Reflexions- und Abstraktionspotenzial oder aber die nicht auf Reflexion angewiesene sprachliche Selbstverständlichkeit, wie sie mit dem monolingualen Spracherwerb auf relativ hohem sprachlichem „Mittelschichtsniveau“ einhergehen mag. Wo dies nicht gegeben ist, liegt die herkunftsbedingte Schlechterstellung zur Bewältigung der Aufgabe und der Adaption der sprachlichen Techniken im Deutschen nahe beieinander.

Im Bestreben, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten entlang des Paradigmas des sogenannten ‚entdeckenden‘ oder ‚forschenden‘ Lernens zu vermitteln, arbeitete Grundschule vielfach mit (vermeintlich) ‚selbsterklärendem‘ Material, das der kognitiven, sozialen, emotionalen und motorischen Vielfalt den Voraussetzungen der Schüler_innen bei weitem nicht entsprechen kann. So ist die Prüfung von didaktischem Material oder angewandten Programmatiken jeweils auf mögliche Nachteile – und also auch auf Genderaspekte – nötig. Ebenso wie Einschätzungen zu sprachlicher Entwicklung und Kompetenz jeweils den normativen Bezugspunkt reflektieren müssen, müssen auch hinsichtlich der Einschätzungen, die Genderaspekte berühren, die normativen Bezugspunkte geklärt werden – die aber perspektivisch mehr und mehr in den Hintergrund treten können soll(t)en – je mehr ihre Berücksichtigung selbstverständlich wird und ihr Abbau obligatorisch ist. Für diesen Klärungsprozess bieten u.a. beispielsweise die sozialisationsrelevanten Befunde von Breidenstein und Kelle (1998) über Geschlechteralltag in Schulklassen der Primarstufe, die Ergebnisse der von Faulstich-Wieland u.a. (2004) vorgelegten empirischen Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, die das Phänomen des „doing gender“ belegen und erläutern oder auch die empirischen Studien zu mono- und koedukativen Settings, die Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2010) gebündelt vorgelegt haben, hilfreiche Anhaltspunkte. Wieder haben wir die Notwendigkeit, über die professionelle Dramatisierung die alltagspraktische Entdramatisierung zu verfolgen.

Für die Praxis im Schulalltag heißt die Devise, sich im anerkennenden Umgang mit Differenzen dringend und gründlich zu *üben*, ohne die Differenzen explizit zu betonen, da die Thematisierung die Selbstverständlichkeit gefährdet. Um dabei aber das Bildungsziel des anerkennenden Umgangs mit Differenz nicht aus dem Auge zu verlieren, ist bis dahin jede soziale Praxis im Schulalltag, jede Sanktionierung von Schüler_innenverhalten, jeder Materialeinsatz, jeder didaktische Planungs- und Handlungsschritt bis hin zu den Hausaufgaben, jede Berichterstattung und Beurteilung vor und während der Konferenzen, jede Schullaufbahnempfehlung und jedes Beratungsgespräch unter solcher Perspektive eine Aufgabe von Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozessen, die sowohl von gemeinsamen Konzepten in institutioneller Perspektive als auch von individuellen Haltungen und Selbstverständnissen des beruflichen Handelns getragen sein müssen.

Genderfragen sind immer relevant: So verlangt die konzeptionelle Einbindung von häuslichen Förderstrukturen (Hausaufgaben) auch Überlegungen zu Art und Umfang, die in die Lebenswelt hineinreichen: Je nach Anzahl der Geschwister und Organisationsstrukturen des familialen oder beruflichen Alltags der Eltern sind Schüler_innen unterschiedlich in die Aufgaben der Alltagsorganisation eingebunden – die also Auswirkungen auf die Bewältigung schulischer Anforderungen haben: Schüler_innen helfen im heimischen Geschäft, hüten Geschwister oder beteiligen sich an der Hausarbeit. Das kann in sehr unterschiedlichem Umfang geschehen und reicht bis hin zur Pflege erkrankter Angehöriger und Beteiligung an der Erwirtschaftung des Familieneinkommens. Solche biografischen Bedingungen werden zu Kompetenzen führen, die aber (noch) nicht in Unterrichtskonzepte und Leitungsanalysen einfließen. Schüler_innen, die weniger existenzielle oder aufwändige Aufgaben innerhalb ihrer Familie haben, haben dagegen mehr Zeit, sich mit schulischen Inhalten zu beschäftigen oder diese durch Freizeitbeschäftigungen mit kognitivem, sportlichem oder musikischem Zugewinn zu untermauern. Ein Kind, das beispielsweise im regelmäßigen Musikunterricht ein Instrument erlernt, wird gegenüber jenem, das keine Gelegenheit hat, außerschulisch einen Zugang zu musikalischen Deskriptions- und Ausdrucksverfahren zu erwerben, immer auch im schulischen Musikunterricht im Vorteil sein, ohne dass für jene, die diesen Zugang nicht haben, ein ‚Nachteilsausgleich‘ gewährt würde.

Die Fragen rund um Gender, Lernen und deren Verschränkung mit intersektionalen Differenzlinien lassen sich abschließend hinsichtlich der Aufgaben des „Managing Diversity“ (vgl. Wiltzius 2011) wieder mit John Hattie als zu bewältigende Aufgaben für (Grund)Schule, ihre organisationale Entwicklung ebenso wie der professionelle Habitus der in ihr tätigen Menschen auf einen relativ einfachen Nenner bringen: Kein Setting und keine Aufgabe darf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Schüler_innen gleich welcher Herkunft gefährden und jegliche Lernschwierigkeit muss mit der frühen, ‚wirksamkeitsgeprüften‘ systematischen Unterstützung abgebaut werden („Response to intervention“). Geschlecht ist dabei immer eine von mehreren gesellschaftlichen Ordnungskategorien, mit denen „Strukturen des Zusammenlebens und der verhandelbaren sozialen Tatsachen geregelt werden und Symbolsysteme erzeugt und aufrechterhalten werden, die dichotome Umgangsweisen mit Differenz nahe legen“ (Bitzan 2003, 145). Diese Fallen der Dichotomisierung können und müssen offenbart und entschärft werden, damit gängige differenzbetonende Schul- und Unterrichtskonzepte ad acta gelegt werden können.

Literatur

- BMFSFJ (2013): 14. Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Breidenstein, G./ Kelle, H., 1998: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Weinheim.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L./ Graumann, C.F./ Lantermann, E.D., (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Stuttgart, S. 76-79.
- Carle, U. (2008):. In: Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug der Unterrichtsplanung. In: Graf, U./ Moser-Opitz, E. (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. 2. überarb. Auflage. Baltmannsweiler, S. 54-63.
- Delory-Momberger, C. (2010): Diversität unterrichten und lernen. Eine erzieherische und politische Herausforderung. In: Aufenanger, S./ Hamburger, F./ Ludwig, L./ Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 55-65.
- Dirim, I./ Mecheril, P. (2010a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./ Mar Castro Varela, M./ Dirim, I./ Kalpaka, A./ Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, S. 99-120
- Dirim, I./ Mecheril, P. (2010b): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./ Mar Castro Varela, M./ Dirim, I./ Kalpaka, A./ Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, S. 121-149.
- Faulstich-Wieland, H. (2013): Sozialisation über die Lebensspanne – Felder genderdemokratischer Probleme. In: Berkessel, H./ Beutel, W./ Faulstich-Wieland, H./ Veith, H. (Hrsg.): Jahrbuch Demokratie-Pädagogik. Neue Lernkultur Genderdemokratie. Bad Schwalbach, S. 85-94.
- Faulstich-Wieland, H. (2006): Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In: Otto, H.-U./ Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 261-274.
- Faulstich-Wieland, H./ Weber, M./ Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München.

- Felbrich, A./ Stanat, P. (2011): Kinder mit Migrationshintergrund. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hartinger, A./ Heinzl, F./ Kahlert, J./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. vollst. überarb. Auflage, Bad Heilbrunn, S. 191-194.
- Gerheim, U./ Spies, A. (2013): "Parole Emil" – Jungs im Fokus: Multiplikatorische Kompetenz für pädagogische Kräfte im Schnittstellenbereich Kindertagesstätte – Grundschule. Oldenburg (unveröff. Evaluationsbericht).
- Gomolla, M. (2011): Schuleffektivität, Pluralität und soziale Gerechtigkeit. Spannungen und Widersprüche gegenwärtiger Qualitätsstrategien im Bildungssystem. In: Schwohl, J./ Sturm, T. (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Bielefeld, 243-275
- Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on Learning. London: Routledge
- Heinzl, F./ Prengel, A. (2011): Mädchen und Jungen in der Grundschule. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hartinger, A./ Heinzl, F./ Kahlert, J./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. vollst. überarb. Auflage, Bad Heilbrunn, S. 186-190.
- Herwartz-Emden, L./ Schurt, V./ Waburg, W. (Hrsg.) (2010): Mädchen in der Schule. Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten. Opladen.
- Herwartz-Emden, L./ Braun, C./Heinze, A./ Rudolf-Albert, F./ Reiss, K. (2008): Geschlechtsspezifische Leistungsentwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im frühen Kindesalter. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1, Nr. 2, 13-28.
- Kluczniok, K./ Rossbach, H.-G. (2008): Übergang Kindergarten – Primarschule. In: Coelen, T./ Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 321-330.
- Kuhn, H. P. (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In: Rendtorff, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht. Opladen [u.a.], S. 49-72.
- Leiprecht, R. (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule. In: Seeman, M. (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Band 9. Oldenburg, S. 95-112.
- Leiprecht, R./ Lutz, H. (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R./ Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 218-234.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorenge- stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Gütersloh. Verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (letzter Zugriff 28.5.2013).
- Mecheril, P. (2004): Migrationspädagogik. Weinheim.
- Prengel, A. (2008): Geschlechtergerechte Bildung? Von alten Gewissheiten zu neuen Fragen. In: Liebau, E./ Zirfas, J. (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen, S. 119-132.
- Rendtorff, B.(2011): Bildung der Geschlechter. Stuttgart: Kohlhammer

- Schauenburg, B. (2011): Stereotype und Erwartungseffekte. Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte. In Neumann, U./Schneider, J.s (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 169-180.
- Schöler, J./ Burtscher, R. (2007): Resolution des Netzwerks Integrationsforschung. In: Overwien, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Recht auf Bildung. Opladen: Budrich S. 38-39. verfügbar unter: http://www.budrich-verlag.de/upload/files/artikel/00000178_010.pdf?SID=76def85ebe6c95ddbb246547f48759ea. (Letzter Zugriff 19.6.2008).
- Spies, A. (2013): Bildungs- und berufsbiografische Perspektiven in Handlungsfeldern der Früh- und Elementarpädagogik – Professionalisierungsfragen und Berufsqualifikation im Kontext von Benachteiligungsdiskursen und Genderdebatten. In: Zeitschrift ‚Der soziale Fortschritt‘; Schwerpunktheft zum Thema „Soziale Herkunft und Berufliche Ausbildung“. (i.E.).
- Wiltzius, M. (2011): Diversity Mangement an Grundschulen? Möglichkeiten und Grenzen einer Unternehmensstrategie im schulischen Umfeld. Münster.



Anke Spies, Dr. phil.

ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. anke.spies@uni-oldenburg.de; www.staff.uni-oldenburg.de/anke.spies