

Feminisierung, Männlichkeit und Grundschule

Genderkompetenz als Grundlage für Professionalität

ROBERT BAAR

1 Einleitung

Im Schuljahr 2022/23 waren mehr als 89 Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen Frauen. Etwas mehr als die Hälfte von ihnen arbeitete nicht in Vollzeit, während die Anzahl der teilzeitbeschäftigte Lehrer nur etwa ein Viertel betrug. Dennoch wurden 88 Prozent der Unterrichtsstunden von Lehrerinnen erteilt (DESTATIS, 2023). Die Feminisierung des Grundschullehrberufs kann somit – rein quantitativ betrachtet – als weit fortgeschritten bezeichnet werden.¹

Der Begriff der Feminisierung beschreibt dabei einerseits die geschlechtsspezifische Segregation des Berufs in seiner historischen Entwicklung von einem Männer- zu einem Frauenberuf. Andererseits bezeichnet der Terminus den Zustand, der als Ergebnis aus diesem Prozess entstanden ist (Hänsel, 1997, S. 129). In jüngerer Zeit erfolgt eine Problematisierung des hohen Frauenanteils an (Grund-)Schulen vor allem mit dem Verweis auf das vergleichsweise schlechte Abschneiden von Jungen in international vergleichenden Schulleistungsstudien (allen voran PISA, teilweise auch IGLU): Die Feminisierung des Schulwesens führt zu einer massiven Benachteiligung von Jungen gegenüber Mädchen (Faulstich-Wieland, 2012, S. 150–151). Obwohl ein solcher Zusammenhang empirisch nicht haltbar ist (zusammenfassend Baar et al., 2012), wird von einigen Wissenschaftler*innen, im medialen Diskurs und auch von bestimmten Bildungspolitiker*innen immer wieder für „*mehr Männer an Grundschulen*“ geworben. In den Forderungen wird zum einen ein dichotomes, bipolares Verständnis von Geschlecht sichtbar, das eine klare Trennlinie zwischen Frauen und Männern zieht.² Den Geschlechtern werden dabei bestimmte, oft komplementäre Eigenschaften und Handlungsweisen zugeschrieben, die *entweder Frauen oder Männern* zu eigen sind und jeweils nur von ihnen vertreten und ausgeführt werden können. Zum anderen wird damit das Bild transportiert, dass nur Männer Jungen Orientierung geben und Vorbild sein können, während Lehrerinnen diese Funktion für Mädchen haben.

Über das, was Lehrer in den Grundschulen dann tatsächlich tun und leisten, ist allerdings wenig bekannt. In einer qualitativen Interviewstudie, in der Grundschullehrer zu ihrem Professionsverständnis und zu ihrer professionellen Handlungspraxis be-

1 Auch an weiterführenden Schularten ist dieser Trend feststellbar, allerdings nicht in vergleichbarem Ausmaß. So stellen an Gymnasien Lehrerinnen knapp 60 Prozent des Kollegiums, an Realschulen sind es rund 66 Prozent (DESTATIS, 2023).

2 Die Begriffe *Frauen und Männer, Mädchen und Jungen* unterliegen dabei einem heteronormativen Verständnis von Geschlecht, das andere geschlechtliche Lebensweisen (non-binär, genderfluid, inter*, trans* etc.) meistens ignoriert bzw. leugnet.

fragt wurden (Baar, 2010), konnten verschiedene Typen identifiziert werden, von denen einige wenig geeignet erscheinen, den Beruf so auszuüben, dass die Kinder und ihre (Lern-)Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. Als hinderlich für eine professionelle Handlungspraxis erweisen sich dabei vor allem unreflektierte Männlichkeitskonstruktionen: Indem der eigenen Geschlechtszugehörigkeit ein besonderer Stellenwert beigemessen wird, überlagert deren permanente Inszenierung die Orientierung an den tatsächlichen Anforderungen des Berufs.

Im Beitrag werden diese Zusammenhänge näher beleuchtet und Implikationen für die Lehrer*innenbildung abgeleitet. Nach dieser Einleitung wird in Kapitel 2 noch einmal näher auf die Feminisierung des Lehrberufs und die damit verbundenen Diskurse eingegangen. Im sich anschließenden dritten Kapitel wird dargestellt, inwiefern Männlichkeitskonstruktionen eine professionelle Handlungspraxis behindern (können). Dazu wird zunächst auf den Begriff der Männlichkeitskonstruktionen eingegangen, bevor anhand von Beispielen aus der oben bereits zitierten Studie dargestellt wird, wie Grundschullehrer Männlichkeit konstruieren bzw. solche Konstruktionen zurückweisen. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Zusammenfassung und Hinweisen für die Lehrer*innenbildung, die sich aus der Analyse ergeben.

2 Feminisierung des Lehrberufs

Die Feminisierung des Lehrberufs wird bereits seit dem ersten Vordringen von Frauen in dieses Berufsfeld problematisiert. Die Folgen von Industrialisierung und Kriegen und damit verbundenen demografischen Verschiebungen führten ab etwa Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend zu einer ungesicherten materiellen Versorgung von Frauen aus dem bürgerlichen Stand (Navé-Herz, 1988, S. 16). Gleichzeitig stieg der Bedarf an Lehrkräften durch die faktische Durchsetzung der Schulpflicht Ende des 19. Jahrhunderts, die Zurückdrängung der Kinderarbeit und ein starkes Bevölkerungswachstum. Als familiennahe Tätigkeit und Überbrückungsberuf bis zur Heirat schien der Lehrberuf für die sogenannten ‚höheren Töchter‘ ideal. Es war vor allem die erste bürgerliche Frauenbewegung rund um Helene Lange, die sich mit dem Postulat einer ‚geistigen Mütterlichkeit‘, mit dem die vermeintlich wesenseigenen weiblichen Kräfte als Gestaltungsprinzip auch auf außerfamiliäre Lebensbereiche übertragen wurden, dafür einsetzte, dass Frauen der Eintritt in die Unterrichtstätigkeit gelang (Jacobi, 1990).

Im Jahr 1880 waren nur etwa zehn Prozent der Lehrkräfte weiblich. Dennoch entzündete sich damals am Vordringen der Frauen in die Schulen die sogenannte ‚Lehrerinnenfrage‘, in deren Rahmen sich vor allem männliche Lehrer, aber auch Professoren, pädagogische Fachleute, Parlamentarier und Angehörige des Bildungsbürgertums gegen diese Entwicklung stemmten. Dabei lassen sich zwei Motive unterscheiden: Zum einen richtete sich die Ablehnung gegen die allgemeinen Emanzipationsbestrebungen der Frauen, die mit ihrer Forderung nach beruflicher Gleichstellung die herrschende Gesellschafts- und Geschlechterordnung massiv in Frage stellten. Zum anderen wurde der Konflikt durch Klassenunterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern geschürt,

da die Frauen, die in den Beruf strebten, in der Regel einer höheren sozialen Schicht angehörten als die Lehrer, die bereits an den Schulen unterrichteten (Enzelberger, 2001, 89 f.).

Die Feminisierung vor allem des Volksschul- bzw. Grundschullehrberufs war dennoch nicht aufzuhalten: Ungefähr in den 1970er Jahren wurde der ‚Kippunkt‘ erreicht, d. h., ab diesem Zeitpunkt unterrichteten mehr Lehrerinnen als Lehrer an den bundesdeutschen Grundschulen (Roisch, 2003, 27). In der diskursiven Auseinandersetzung mit dem Phänomen traten nun Fragen der Profession gegenüber Statusfragen in den Vordergrund. Mit Argumenten wie der Doppelbelastung von (verheirateten) Lehrerinnen durch Beruf und Haushalt (z. B. Krecker, 1974), der häufigen Teilzeitbeschäftigung (z. B. Klafki, 1990) oder einer vermeintlich höheren Anfälligkeit für psychosomatische Krankheiten (z. B. Stahl, 1995) wurde vor einer Deprofessionalisierung des Berufs gewarnt. Seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 rücken Leistungsfragen, die unter der Prämisse eines spezifischen Verhältnisses von Geschlecht und (Unterrichts-)Kultur verhandelt werden, in den Vordergrund der Diskussion: Mit der *quantitativen* Feminisierung gehe auch eine *qualitative* Feminisierung einher, die dazu führe, dass Jungen in der Schule gegenüber Mädchen massiv benachteiligt und am Bildungserfolg gehindert würden. Für Jungen, so die Argumentation, fehlten Rollenvorbilder in den Bildungseinrichtungen. Hinzu komme eine Schulkultur, die Körperlichkeit nicht zulasse, sich einseitig an den Bedürfnissen von Mädchen orientiere und Jungen wenig Anreize biete, sich für das eigene Lernen zu engagieren (Baar, 2024, 178 f.). Tatsächlich weisen Jungen – statistisch gesehen – vor allem im Bereich der (literarischen) Lesekompetenz im Durchschnitt größere Defizite auf als Mädchen. Zudem machen sie – ebenfalls im Durchschnitt – etwas seltener Abitur und besuchen häufiger Schulen für besondere Förderbedarfe (Hannover, 2022). Ein kausaler Zusammenhang zwischen dem *Underachievement* der Schüler und der Feminisierung des Lehrberufs lässt sich in empirischen Studien allerdings nicht nachweisen. Vielmehr, so Cohen (1998), können schulbezogene Defizite von Jungen bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgt werden und sind eher die Folge nicht-schulkompatibler Maskulinitätsinszenierungen in Form von „*laddishness*“³ (Jackson, 2003).

Eine Dramatisierung der Situation ist vor diesem Hintergrund nicht angebracht: Das Geschlecht oder die mit ihm vermeintlich verbundenen Arbeitsweisen von Lehrerinnen führen ebenso wenig zu einer Benachteiligung von Jungen wie zu einer Deprofessionalisierung des Berufs. Sicherlich ist es wünschenswert, dass sich die Pluralität der Gesellschaft auch in den Kollegien der Schulen widerspiegelt. Diese umfasst neben der Kategorie Geschlecht beispielsweise auch sozio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Generation, Bildungsbiografie, (*Dis-)*Ability oder sexuelle Lebensweise. Diese Merkmale sollten jedoch weder einzeln noch intersektional verschränkt im Vordergrund stehen: Vielmehr geht es um Professionalität und das dafür notwendige Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006), damit Lehrkräfte in der Lage sind, allen Kindern bestmögliche Lern- und Bildungschancen zu eröffnen.

3 Der Ausdruck ‚*laddishness*‘ bezeichnet im Englischen das laute, energische, oftmals als unhöflich, rüpelhaft-rücksichtslos und zuweilen auch als sexistisch wahrgenommene Verhalten junger Männer in sozialen Gruppen.

3 Unreflektierte Männlichkeitskonstruktionen als Professionalisierungshindernis

Unabhängig davon, ob man einem kompetenzorientierten, strukturtheoretischen oder berufsbiografischen Professionalisierungsparadigma folgt, gilt die Entwicklung eines reflexiven Habitus als Grundlage professionellen Handelns in der Schule (Schön, 1983). Reflektiert werden müssen zum einen die konkrete Unterrichtspraxis und damit methodisch-didaktische Entscheidungen wie die Auswahl von Inhalten, Unterrichtsmethoden, Sozialformen oder Medien. Zum anderen richtet sich Reflexion auf das eigene und/oder im Kollegium kollektiv geteilte Bildungsverständnis, auf motivationale Orientierungen, pädagogische Überzeugungen, das Selbst- und Rollenverständnis als Lehrkraft sowie auf die persönlichen wie strukturell verankerten Voraussetzungen der Schüler*innen. Die Reflexion der Geschlechterkonstruktionen wird hingegen nur vereinzelt in den Professionalisierungsdiskurs eingebbracht (Baar et al., 2019). Dass eine solche Reflexion für das professionelle Handeln im Feld durchaus bedeutsam ist, zeigt eine Studie zum Habitus männlicher Grundschullehrer (Baar, 2010), deren Ergebnisse im Folgenden näher beschrieben werden. Vorangestellt wird eine kurze theoretische Einordnung des Begriffs ‚Männlichkeitskonstruktionen‘.

3.1 Männlichkeit als Konstruktion

Einem (de-)konstruktivistischen Verständnis von Geschlecht folgend, erhält Geschlecht seine Bedeutung nicht in einem biologistischen Sinne als Mann- oder Frau-Sein. Vielmehr entfaltet es seine Relevanz in alltäglichen Praktiken, die sich als diskursive Muster organisieren und sich in Form von Interaktionen innerhalb struktureller Rahmungen und sozialer Ordnungen vollziehen und diese in einem reziproken Verhältnis gleichzeitig begründen. Als habituelle Verankerung im Sinne Bourdieus (1997, 159) reguliert und bestimmt Geschlecht die Wahrnehmung, das Denken und Handeln auch im pädagogischen Kontext. Männlichkeit ist auch hier als Konstruktion und als Praxis, als ein ‚*doing masculinity*‘ zu verstehen. Die Soziologin Connell weist darauf hin, dass die Konstruktion von Männlichkeit in verschiedenen sozialen Feldern auf unterschiedliche Weise erfolgt und je nach konkreter Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses zu unterschiedlichen Männlichkeiten führt. Sie versteht Männlichkeit als „Position im Geschlechterverhältnis“ und als „Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur“ (Connell, 2000, S. 91). Als gesellschaftlich dominantes Leitprinzip definiert Connell dabei das Prinzip der hegemonialen Männlichkeit, mit dem der Anspruch auf Macht und Autorität – in der Regel erfolgreich – erhoben wird (Connell, 2000, S. 98). Ebenso wie die anderen von ihr beschriebenen Ausprägungen (Komplizenschaft, Marginalisierung sowie Unterordnung) basiert hegemoniale Männlichkeit auf dem generellen Geschlechterverhältnis zwischen Männern und Frauen (und weiteren Geschlechtern, Anm. d. Verf.). Darüber hinaus wird sie innerhalb des

Bezugssystems unter Männern in ein hierarchisches Verhältnis zu anderen Männlichkeiten gesetzt, was Bourdieu (1997, S. 203) als „die ernsten Spiele des Wettbewerbs“ bezeichnet.

3.2 **Grundschullehrer sein**

Durch die oben beschriebene Feminisierung der Grundschule haben die dort tätigen Lehrer mittlerweile den Status von Exoten, die einen gegengeschlechtlichen Beruf ausüben. Damit entsprechen sie zunächst nicht dem dominanten Muster hegemonialer Männlichkeit, sondern stellen durch ihre Arbeit, mit der gesellschaftlich virulente Bilder von Fürsorglichkeit, Emotionalität und Einfühlungsvermögen verbunden sind, eine Nähe zu Weiblichkeit her. Vor dem Hintergrund des *Sameness Taboos* (Rubin, 1975), das besagt, dass Frauen und Männer nicht gleich sein dürfen, haben sie vor allem im Rahmen der *ernsten Spiele des Wettbewerbs unter Männern* (s. o.) Sanktionen zu befürchten. Gleichzeitig bemühen sie sich, ihre (biologische) Geschlechtszugehörigkeit und ihr berufliches Alltagshandeln in Einklang zu bringen. Mit welchen (weitgehend unbewussten) Aktivitäten und Praktiken dies geschieht, soll im Folgenden anhand einiger prägnanter Beispiele illustriert werden.⁴

Sören

Sören ist 32 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren an einer dreizügigen Grundschule im ländlichen Raum. In seinem Kollegium ist er neben dem Konrektor, der allerdings an einer Außenstelle im Einsatz ist, der einzige Mann. Von seinen Kolleginnen grenzt er sich stark ab. Dies zeigt sich z. B. darin, dass er sich gegen den Wunsch seiner Kolleginnen nach Spiel- und Sporttagen anstelle der Bundesjugendspiele ausspricht, dass er zur Durchsetzung seiner Interessen laut wird, dass er Lehrerinnen Konfliktfähigkeit abspricht und ihnen einen Hang zur Überpädagogisierung und zu übersteigertem Perfektionismus zuschreibt. Mit der Tätigkeit *allein unter Frauen* geht eine Verunsicherung einher:

„Weil ich manchmal denke, hoffentlich färbt das nicht zu viel auf mich ab. Weil ich manchmal auch an mir Sachen feststelle, wo ich dann denke: Mensch, jetzt stehst du auch schon irgendwie da, schnippelst irgendwelche Kärtchen aus oder sitzt zu Hause vor dem Fernseher und malst Bilder an oder so, was eigentlich ja nichts Schlimmes ist, aber genau dem Bild von der Grundschultante entspricht, das ich eigentlich ja gar nicht haben wollte.“ (266–271)

Sören befürchtet, seine Männlichkeit einzubüßen, wenn er die Arbeitsweisen seiner Kolleginnen adaptiert. Dabei benennt er Handlungen, die für die Erstellung von kindgerechten, individualisierten Unterrichtsmaterialien für offene Lernsettings üblich und hilfreich sind. Durch die Art und Weise, wie er diese Tätigkeiten beschreibt (*irgendwelche Kärtchen, schnippeln, anmalen, vor dem Fernseher*), wertet er sie ab. Darüber hinaus konnotiert er sie als weiblich. Durch die Verwendung des Ausdrucks „Grundschul-

4 Die Beispiele sind dem Datenmaterial der Studie „Allein unter Frauen“ (Baar, 2010) entnommen. Dort finden sich zu den einzelnen Interviewpartnern auch ausführlichere Fallanalysen.

tante“ statt „Grundschullehrerin“ familiarisiert er den Beruf und weist den professionellen Anspruch von Grundschularbeit zurück. Statt den gestaltenden Bereich der Unterrichtsvorbereitung als didaktisch vollwertige und sinnvolle Aufgabe zu begreifen, sieht er in dieser Praxis die Gefahr einer Verweiblichung seiner eigenen Person. Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass er sich letztlich weigert, entsprechende Tätigkeiten auszuüben und stattdessen Pragmatismus, Effizienz und Leistungsorientierung als vermeintliche Gegenpole für sich reklamiert. Eine Zusammenarbeit mit den Kolleginnen wird dadurch nahezu unmöglich.

Udo

Udo, ein 51 Jahre alter Grundschullehrer, der gemeinsam mit drei Kolleginnen an einer einzügigen stadtnahen Grundschule arbeitet, grenzt sich nicht nur von bestimmten Tätigkeiten, sondern insgesamt von seinem Beruf ab. Er erläutert:

„Je kleiner die Kinder werden, desto anstrengender wird es, für mich zumindest. Das mag aber mit meiner männlichen Note [...] zusammenhängen. Ich denke, dass das Männern allgemein etwas schwerer fällt, sich auf die Köpfe von sechsjährigen Kindern einzustellen, auf die Funktionsmechanismen. Also, mir fällt es einfach leichter, mit Leuten umzugehen, die schon so ein gewisses Level erreicht haben. Wenn man nicht unbedingt bei Null anfangen muss, sondern durchaus etwas voraussetzen kann.“ (93–100).

Dass der Lehrer die Arbeit mit Grundsüher*innen im Allgemeinen und mit Schulanfänger*innen im Besonderen als anstrengend erlebt, führt er auf seine Geschlechtszugehörigkeit zurück. Mit dieser verbindet er ganz bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten. Die Naturalisierung seines individuellen Empfindens, das dadurch eine Legitimation erfährt, beinhaltet auch, dass vermeintlich statushöhere Aufgaben (*gewisses Level, nicht bei Null anfangen*) mit Männlichkeit assoziiert werden. Auch wenn damit keine offizielle Abwertung der Kolleginnen verbunden ist, so werden doch zwei deutlich nach Geschlecht voneinander getrennte, hierarchische Sphären markiert, bei denen es wenig Überschneidungsfläche gibt.

David

Anders hingegen David, der Anfang 30 ist und an einer größeren Grundschule im städtischen Raum arbeitet. An seiner Schule gibt es einen weiteren Lehrer, mit dem er sich allerdings nicht besonders verbunden fühlt. Er reflektiert:

„Auf den Bögen, also damals von meiner Klasse, als Erstklässler, da steht ja so drin, mit welchen Freunden die gern zusammenkommen wollen und so weiter. Dass die Schule weiß, wohin sie die Kinder verteilt, und da stand bei einem Jungen dann dabei: Also wenn möglich, bei einem Lehrer. Bei einem strengen, konsequenteren Lehrer. Das war so der Wunsch der Eltern von einem Scheidungskind. Und da hab' ich dann auch so überlegt: Ja, warum eigentlich? Also es könnte ja auch sein, dass ich, also, die konnten mich ja nicht einschätzen. Ich war halt einfach nur männlich. Aber es hätte ja sein können, dass ich den Laden überhaupt nicht im Griff habe und total überfordert bin, und eine Kollegin da super ihre Linie fährt und da den Jungen in den Griff kriegt.“ (477–481)

David weist den Elternwunsch als spekulativ zurück, da er Geschlechterstereotype reproduziere und seine individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten – unabhängig vom Geschlecht – nicht berücksichtige. Die Vorstellung von ‚Männlichkeit = Konsequenz und Strenge‘ dekonstruiert er damit ebenso wie den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Professionalität. Indem er in seinen Aussagen den Konjunktiv Irrealis verwendet, markiert er zwar gleichzeitig seine eigene Durchsetzungsfähigkeit, begründet diese aber nicht mit seinem Geschlecht.

Die hier vorgestellten Interviewpassagen illustrieren exemplarisch Orientierungen von Grundschullehrern, die als latente Sinnstrukturen deren Handeln meist implizit, seltener explizit beeinflussen. In der Gesamtstudie konnten sehr unterschiedliche Professionsvorstellungen und Alltagspraktiken rekonstruiert werden, obwohl alle Lehrer im gegengeschlechtlichen und weiblich konnotierten Berufsfeld Grundschule tätig sind. Damit wird deutlich, dass weniger die (feminisierten) Strukturen selbst als vielmehr die Männlichkeitskonstruktionen die berufliche Handlungspraxis maßgeblich beeinflussen. Diese sind natürlich dennoch von den Strukturen geprägt; entscheidend erscheint jedoch die Art der Konstruktion: Werden Geschlechterkonstruktionen als solche verstanden, ist auch eine Dekonstruktion derselben möglich. Wird Geschlecht hingegen in einem biologistischen Sinne als naturgegeben und mit bestimmten vermeintlich geschlechtsspezifischen Eigenschaften verbunden betrachtet, entzieht es sich einer tiefen Reflexion. In der Studie konnten zwei grundlegende Orientierungsmuster bei Grundschullehrern identifiziert werden, die sich unter den Begriffen *reflexiv* und *nicht-reflexiv* zusammenfassen lassen.

Grundschullehrer, die einen *reflexiven* Habitus aufweisen, gelingt es, die Ambivalenzen, mit denen sie als Männer in einem feminisierten Berufsfeld konfrontiert sind, auszuhalten, sie zu reflektieren und zu dekonstruieren. Sowohl einer Bevorzugung aufgrund ihres (biologischen) Geschlechts als auch Angriffen auf die eigene geschlechtliche Identität erteilen sie eine klare Absage. Trotz der Dramatisierung der Kategorie Geschlecht (Debus 2017), mit der sie in ihrem Alltag konfrontiert sind, gelingt ihnen eine Entdramatisierung, die es ihnen ermöglicht, ihre berufliche Handlungspraxis an den konkreten Erfordernissen der Lehrertätigkeit und den Bedürfnissen der Kinder auszurichten. Anders verhält es sich bei Grundschullehrern, die einen *nicht-reflexiven* Habitus aufweisen. Ihnen gelingt es nicht, die Widersprüche aufzulösen, die mit ihrer Tätigkeit als Mann in einem weiblich konnotierten Beruf verbunden sind. Sie folgen in ihren schul- und unterrichtsbezogenen Interaktionen vor allem dem Pramat der Differenz zu ihren Kolleginnen, um ihre Männlichkeit aufrechtzuerhalten und ihre Hegemonieansprüche durchzusetzen. Die konkreten, oft unbewussten, teilweise aber auch bewussten Strategien reichen von einer Sexierung der kollegialen Beziehung⁵ über eine paternalistische Fürsorge, die Formulierung von Führungsansprüchen, die Abwertung der Kolleginnen und deren Arbeitsweisen und offenem Kampf bis hin zum

5 Unter dem Begriff ‚Sexierung‘ wird die Betonung des biologischen Geschlechts des Gegenübers und der als naturhaft wahrgenommenen binären Geschlechterordnung verstanden. Geschlecht dient dabei als dem Prinzip der Heteronormativität folgendes Regulativ für Interaktionen im beruflichen Kontext. Mitunter ist damit auch eine Sexualisierung der Arbeitsbeziehung verbunden.

Rückzug im Sinne einer inneren Emigration⁶. Die berufliche Handlungspraxis orientiert sich in der Folge weniger an den objektiven Erfordernissen der Arbeit oder an den Lerninteressen der Kinder als vielmehr an der Inszenierung und Aufrechterhaltung der eigenen Männlichkeit. Kooperation mit den Kolleginnen erscheint vor diesem Hintergrund unmöglich. Dabei ist kollegiale Kooperation nach Erkenntnissen der Professionalisierungsforschung nicht nur Teil des professionellen Handelns, sondern Voraussetzung für die Entwicklung und die Aufrechterhaltung von Professionalität (Baar & Idel, 2024). Klopsch und Sliwka (2021) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „kooperativen Professionalität“ unter Lehrkräften, die eine zentrale Voraussetzung dafür darstellt, dass sich Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen auf bildungspolitische Reformaufträge einlassen und das Lernen der Schüler*innen verbessern kann.

4 Zusammenfassung und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung

Der Grundschullehrberuf kann als feminisierter Beruf *par excellence* bezeichnet werden. In den Diskursen über diese Entwicklung wird auf bestimmte Problemlagen hingewiesen, die mit der Feminisierung verbunden sein sollen. Empirische Untersuchungen können solche Zusammenhänge allerdings nicht bestätigen. Nachgewiesen werden kann jedoch eine Verunsicherung männlicher Grundschullehrer, die einerseits im Feld aufgrund ihres Geschlechts eine Bevorzugung erfahren, denen aber gleichzeitig – vor allem außerhalb des Feldes und von anderen Männern – ihre Männlichkeit abgesprochen wird, da sie einen weiblich konnotierten Beruf ausüben. Mit dieser Ambivalenz gehen Grundschullehrer unterschiedlich um: Während einige als Reaktion darauf versuchen, ihre eigene Männlichkeit durch Abgrenzung, Abwertung oder eine Emigration nach innen unter Beweis zu stellen, dekonstruieren andere die vergeschlechtlichten Zuschreibungen, mit denen sie konfrontiert werden, und weisen diese zurück.

Deutlich wird in der Analyse die Bedeutung von Reflexion. Generell wird Reflexionsfähigkeit als Grundvoraussetzung für Professionalität angesehen – und dies unabhängig davon, ob man kompetenzorientierten, strukturtheoretischen oder berufsbiografischen Professionalisierungsparadigmen folgt. In allen theoretischen Konzepten weitgehend unbeleuchtet bleibt bislang allerdings die Bedeutung, die der Kategorie Geschlecht in diesem Zusammenhang zukommt (Baar et al., 2019). Gerade dann, wenn Geschlecht – wie in der Grundschule in Bezug auf männliche Lehrkräfte – eine besondere Form der Dramatisierung erfährt, erscheint die Fähigkeit und Bereitschaft, sich diskursiv und reflexiv mit Geschlecht, Geschlechterverhältnissen und Geschlechterkonstruktionen auseinanderzusetzen, von besonderer Bedeutung, um im Feld nicht auf

⁶ Der Begriff ‚Innere Emigration‘ bezeichnet den (freiwillig gewählten) Rückzug auf sich selbst und die aktiv betriebene Absonderung von Kolleginnen, die aufgrund ihres Geschlechts nicht als ebenbürtige Interaktionspartnerinnen angesehen werden.

vermeintlich männliche (oder weibliche) Verhaltensweisen festgelegt zu sein, sondern professionell agieren zu können. Die Lehrer*innenbildung scheint der geeignete Ort zu sein, diese Handlungsdisposition durch die Vermittlung von Genderkompetenz anzubauen. Genderkompetenz meint dabei die Fähigkeit, Geschlecht und Geschlechterverhältnisse als in sozialer Interaktion hervorgebracht zu verstehen. Die *Sensibilität* für geschlechterbezogene Konstruktionen, die vor allem auch das eigene Selbst als (ver)geschlechtlich(t)e Person umfasst, eine inhaltliche *Informiertheit* in Form von Genderwissen sowie die Transformation des – reflektierten – Wissens in eine ebenfalls reflektierte *Handlungspraxis* können dabei als drei Hauptfelder identifiziert werden, die es zu entwickeln gilt (Abb. 1).

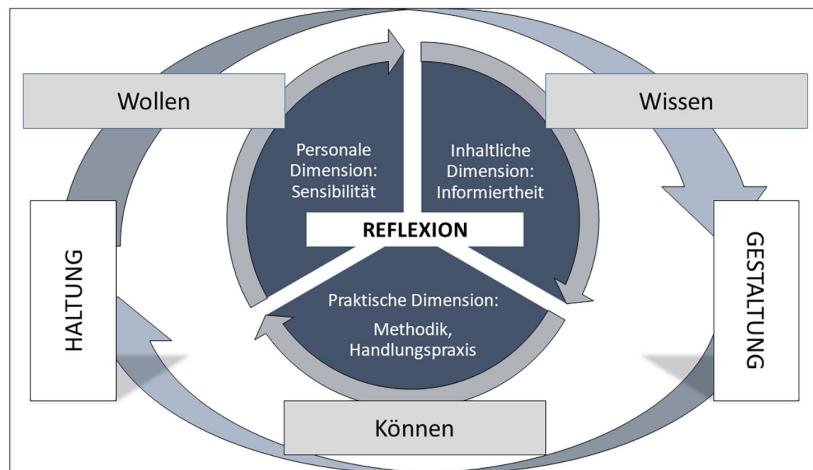


Abbildung 1: Genderkompetenz entwickeln (eigene Darstellung)

Vor dem Hintergrund der hier fokussierten Studie erscheint dabei die personale Dimension von besonderer Bedeutung: Sowohl Männer als auch Frauen sind gefordert, ihre eigenen Geschlechterkonstruktionen zu reflektieren. Da dies kein leichtes Unterfangen ist (Markom & Wöhre, 2023, S. 43–44), erscheinen gezielte Reflexionsübungen, die in der Lehrer*innenbildung verankert werden, sinnvoll. Fragen, mit denen sich Lehramtsstudierende reflexiv und diskursiv auseinandersetzen können, sind beispielsweise:

*Was verbinde ich mit meinem eigenen Mann- bzw. Frau-Sein? In welchen (beruflichen, aber auch privaten) Situationen ist dieses relevant, in welchen nicht? Warum ist das so? Welche Vor- und Nachteile sind damit verbunden? Warum? Mit welchen Erwartungen werde ich von wem und in welchen Situationen aufgrund meines Mann- bzw. Frau-Seins konfrontiert? Kann und will ich diese Erwartungen erfüllen? Welche Folgen hat das für meine pädagogische Handlungspraxis, welche Auswirkungen auf die Lern- und Bildungsprozesse meiner Schüler*innen?*

Solche und ähnliche Fragen dramatisieren zunächst die eigenen Konstruktionen, führen aber auch zu einem selbstreflexiven Wissen, mit dem die Vorstellungen und

Konzepte anschließend dekonstruiert und *entdramatisiert* werden können. Die eigene Handlungspraxis, so das Ziel, orientiert sich in der Folge nicht mehr an der bewussten oder unbewussten Inszenierung von Männlichkeit (oder Weiblichkeit), sondern sie kann sich an den objektiven Anforderungen der Arbeit ausrichten. Bei männlichen Lehramtsstudenten kann die Reflexion über Geschlecht, Geschlechterverhältnisse und die eigene Verstrickung in diese Strukturen darüber hinaus dazu führen, anstelle *hegemonialer* Männlichkeitskonstruktionen (Connell, 2000) eine *inklusive* Männlichkeit (McCormack, 2012) zu entwickeln. Das Spektrum von Männlichkeiten wird damit neu justiert und es eröffnen sich vielfältige Verhaltensoptionen, die keine Abwertung des ‚Weiblichen‘ bzw. mit ihm in Verbindung gebrachte Verhaltens- und Handlungsweisen erfordern. Die Verantwortung für entsprechende Entwicklungen kann dabei nicht allein den Männern aufgebürdet werden: Es erscheint als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine entsprechende Erweiterung von Männlichkeit(en) ermöglichen. Der Erwerb von Genderkompetenz stellt somit eine Querschnittsaufgabe für alle Lehramtsstudierende – unabhängig von ihrem Geschlecht – dar. Wenn in diesem Band die Ausbildung von Lehrkräften im Mittelpunkt steht, dürfen auch die zahlreichen Quer- und Seiteneinsteiger*innen, die derzeit in großer Zahl in den Schuldienst eintreten, ohne ein klassisches Lehramtsstudium absolviert zu haben, nicht außer Acht gelassen werden. Deren (Nach-)Qualifizierungsprogramme müssen ebenfalls den Erwerb von Genderkompetenz ermöglichen, ebenso, wie es sinnvoll wäre, entsprechende Fortbildungsangebote für bereits im Schuldienst Tätige bereitzustellen.

Bei allen Maßnahmen geht es – in Anlehnung an das von Kleiner und Klenk (2017) formulierte Konstrukt der ‚Genderkompetenzlosigkeitskompetenz‘ – nicht um eine allumfassende Handlungsfähigkeit, die Lehrkräfte erreichen müssen. Entscheidend ist vielmehr eine Handlungsdisposition und der voluntaristische Wille, sich für die Überwindung professionalisierungshemmender und letztlich diskriminierender Strukturen aufgrund von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen einzusetzen. Welcher Zusammenhang dabei zwischen Feminisierung, Männlichkeit, Professionalität und Genderkompetenz besteht, sollte in diesem Beitrag aufgezeigt werden.

Literatur

- Baar, R. (2024). Feminisierung des Grundschullehrberufs. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 176–180). Klinkhardt.
- Baar, R. (2010). *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92408-3>
- Baar, R., Fuhr, T., Michalek, R. & Schönknecht, G. (2012). Genderkompetenz statt Quote! In K. Hurrelmann & T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (S. 102–124). Beltz Juventa.

- Baar, R., Hartmann, J. & Kampshoff, M. (2019). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 31–54). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.03>
- Baar, R. & Idel, T.-S. (2024). *Kooperation in der Grundschule. Konzepte – Modelle – Umsetzung*. Kohlhammer.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bourdieu, P. (1997). Die männliche Herrschaft. In I. Dölling & B. Krais (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (S. 153–217). Suhrkamp.
- Cohen, M. (1998). "A habit of healthy idleness": boys' underachievement in historical perspective. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (eds.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (S. 19–33). Open University Press.
- Connell, R. W. (2000). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09604-7>
- Debus, K. (2017). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 25–41). Waxmann.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Beltz.
- Faulstich-Wieland, H. (2012). Quoten sind Machtinstrumente – Erziehung aber braucht Qualität. In K. Hurrelmann & T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (S. 144–154). Beltz Juventa.
- Hannover, B. (2022). Geschlecht und soziale Ungleichheit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 1069–1082). Springer VS.
- Hänsel, D. (1997). Zukunft für die Reform der geschlechtersegregierten Lehrerbildung. In K.-H. Braun & Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki* (S. 129–151). Leske & Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95105-2>
- Jackson, C. (2003). Motives for "laddishness" at school: fear of failure and fear of the "feminine". *British Educational Research Journal*, 29(4), 583–598. <https://doi.org/10.1080/01411920301847>
- Jacobi, J. (1990). „Geistige Mütterlichkeit“: Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? *Die Deutsche Schule*, Beiheft 1, 209–224.
- Klafki, W. (1990). Diskussionsbeitrag. In P. E. Kalb, Ch. Petry & K. Sitte (Hrsg.), *Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 36–38). Beltz.

- Kleiner, B. & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & Ch. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 97–119). Barbara Budrich.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz in der Unterrichtsentwicklung. In Dies. (Hrsg.), *Kooperative Professionalität. Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 7–19). Beltz Juventa.
- Krecker, L. (1974). *Frauen im Lehrberuf. Aspekte der Feminisierung und Fluktuation*. Georg-Michael-Pfaff-Gedächtnisstiftung.
- Markom, Ch. & Wöhre, V. (2023). „Was ist denn das für ein Gestapel hier!“ Geschlecht, Habitus und Sportunterricht. In E. Ayostini, A. Bube, St. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 36–48). Beltz Juventa.
- McCormack, M. (2012). *The Declining Significance of Homophobia: How Teenage Boys are Redefining Masculinity and Heterosexuality, Sexuality, Identity, and Society*. online edn, Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199778249.001.0001>
- Navé-Herz, R. (1988). *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung (3. Auflage).
- Roisch, H. (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelissen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 21–52). Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90921-3_2
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the ‚Political Economy‘ of Sex. In R. R. Reiter (Hrsg.), *Towards an Anthropology of Women* (S. 157–210). Monthly Review Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stahl, U. (1995). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Beltz.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (DESTATIS) (2023). *Statistischer Bericht Allgemeinbildende Schulen*. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildung.html