



Männer ins Grundschullehramt

Wie Geschlechtervielfalt in Kollegien von Grundschulen erreicht werden kann

Eine Handreichung von Olaf Stuve und Dr. Thomas Viola Rieske,
durchgeführt von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V.,
im Auftrag des GEW Zukunftsforums Lehrer_innenbildung

Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung und dem
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend



Projektdurchführung

Diese Handreichung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Männer ins Grundschullehramt – Wie Geschlechtervielfalt in Kollegien von Grundschulen erreicht werden kann“ erarbeitet, das von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. durchgeführt und von der Max-Traeger-Stiftung und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde.

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V. entwickelt Forschungs- und Bildungsprojekte zu vielfältigen Themen im Bereich Geschlechterverhältnisse, unter Berücksichtigung von Mehrfachdiskriminierungen. Erklärtes Ziel von Dissens ist es, zum Abbau von Geschlechterhierarchien und Diskriminierungen über Geschlechterverhältnisse hinaus beizutragen. Für mehr Informationen siehe: <https://www.dissens.de/>.



Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Informationen zu den Autoren

Olaf Stuve ist Soziologe und arbeitet seit April 2017 am Institut für politischen Wissenschaften (IPW) und dem Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) an der Leibniz Universität Hannover. Neben seiner Lehrtätigkeit arbeitet er an einer Promotion zum Thema Männlichkeit als reflexive Kategorie in der politischen Bildung. Vorher war er bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung in Berlin beschäftigt.

Dr. Thomas Viola Rieske ist Diplom-Psychologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa-Universität Flensburg in dem Projekt „Jungen und Bildung“. Seit mehreren Jahren arbeitet er wissenschaftlich und pädagogisch zu Geschlecht und Männlichkeiten in Bezug auf Bildung, Arbeit und Gewalt. Er hat unter anderem zur Praxis von Jungenarbeit, zur Berufswahlbegleitung von Jungen sowie zu Prozessen der Aufdeckung von sexualisierter Gewalt gegen männliche Kinder und Jugendliche geforscht. Bis November 2017 war er bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung beschäftigt.

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Frauke Gützkow (V.i.S.d.P.)
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden
Titelfoto: Christian Schwier - Adobe Stock
Druck: Leutheußer, Coburg

ISBN: 978-3-944763-60-6
Artikel-Nr.: 2130

Bestellungen bis 9 Stück richten Sie bitte an:

www.gew.de/broschueren
Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop:

www.gew-shop.de
gew-shop@callagift.de
Fax: 06103/30332-20

Einzelpreis 1,50 Euro zzgl. Versandkosten.


Juni 2018

Männer ins Grundschullehramt

Wie Geschlechtervielfalt in Kollegien von Grundschulen erreicht werden kann

Eine Handreichung von Olaf Stuve und Dr. Thomas Viola Rieske, durchgeführt von
Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V., im Auftrag des GEW Zukunftsforums
Lehrer_innenbildung

Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung und dem Bundesministerium für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

VORWORT	5
1. EINLEITUNG	7
2. PERSPEKTIVEN AUF DIE BETEILIGUNG VON MÄNNERN IM GRUNDSCHULLEHRAMT	9
2.1. Männeranteil im Grundschullehramt in Deutschland: Zahlen und Ursachen	10
2.2. Warum und für wen ist der geringe Männeranteil im Grundschullehramt ein Problem?	15
2.3. Was sollte bei der Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt beachtet werden?	19
2.4. Zusammenfassung	21
2.5. Weiterführende Literatur	21
3. STRATEGIEN ZUR ERLEICHTERUNG DES ZUGANGS VON MÄNNERN ZUM GRUNDSCHULLEHRAMT	21
3.1. Status und Image des Grundschullehramts als Zugangshindernis	21
3.2. Geschlechterreflektierte Berufs- und Lebensorientierung: Das Interesse von Jungen und Männern am Berufsfeld Grundschulpädagogik stärken	24
3.3. Formale Zugänge zur Lehramtsausbildung und zur Arbeit in den Schulen	31
3.4. Zusammenfassung	34
3.5. Weiterführende Literatur	34
4. STRATEGIEN ZUR AUS- UND FORTBILDUNG VON PÄDAGOG*INNEN IM HINBLICK AUF GENDER- UND DIVERSITYKOMPETENZ	35
4.1. Einführung	35
4.2. Reflexivität und Genderkompetenz in der Aus- und Fortbildung	36
4.3. Grundlagen vermitteln: Genderkompetenz und Reflexivität im Studium	38
4.4. Praxisphasen geschlechterreflektiert begleiten	42
4.5. Vorbereitungsdienst und Fortbildungen für Lehrkräfte	44
4.6. Zusammenfassung	46
4.7. Weiterführende Literatur	47
5. ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN	48
6. ZITIERTER LITERATUR	50

Vorwort

Alles beginnt mit guter Bildung, und zwar in der Grundschule: Grundschullehrerinnen und -lehrer helfen Kindern, die Welt zu verstehen, haben eine lange wissenschaftliche Ausbildung, arbeiten kindbezogen und theoretisch fundiert, wecken die Freude am Lernen und stoßen pädagogische Reformen an. Es ist ein anspruchsvoller Beruf, der noch von relativ wenigen Männern ergriffen wird. In der Lehrer*innenschaft findet sich die gesellschaftliche Vielfalt nicht wieder, auch nicht die Geschlechtervielfalt.

Die forschungsleitende Frage von Stuve und Rieske lautete daher: Wie kann in Grundschulkollegien mehr professionelle Geschlechtervielfalt erreicht werden, wie kann eine heterogene Lehrer*innenschaft geschlechts- und diversitätsreflektiert arbeiten? Die Autoren haben Expertinnen und Experten aus Projekten zum Thema männliche Lehrkräfte an Grundschulen zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen interviewt und die Literatur ausgewertet. Auf dieser Grundlage wurden Strategien zur Erleichterung des Zugangs von Männern zum Grundschullehramt sowie zur Aus- und Fortbildung von Pädagog*innen beschrieben und diskutiert. Es geht um Denkanstöße, wie dem unterrepräsentierten Geschlecht der Zugang zum Grundschullehramt erleichtert werden kann, wie der Studienzugang aber auch eine geschlechterreflektierte Berufsorientierung aussehen sollten. Das Image des Grundschullehramts wird genauso thematisiert wie Gender- und Diversitykompetenz als zentraler Teil der pädagogischen Professionalität. Stuve und Rieske haben ihre Projektergebnisse in Form einer Handreichung aufgearbeitet, die sowohl im pädagogischen Alltag als auch auf bildungspolitischer Ebene für die Auseinandersetzung mit Geschlechtervielfalt und dem Thema Diversität nützlich ist.

Bei den beiden Autoren Olaf Stuve und Thomas Viola Rieske bedanken wir uns für ihre Arbeitsergebnisse und den produktiven Austausch und die Impulse für die Arbeit des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung. Für die gute Zusammenarbeit danken wir unserem Kooperationspartner Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. Unser Dank gilt auch den Expertinnen und Experten der Projekte zu Männern in Grundschulen und Kitas sowie weiteren Akteurinnen und Akteuren, die nicht nur den Wissenschaftlern Rede und Antwort gestanden sondern sich auch an einem Expert_innenworkshop im Frühjahr 2017 beteiligt haben.

Wie sind Ihre Erfahrungen damit, ganz unterschiedliche Menschen dafür zu gewinnen, mit Kindern in der Grundschule zu arbeiten? Gerne lesen wir Ihre Rückmeldungen zum Thema Männer ins Grundschullehramt.

Frauke Gützkow
Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW



Frauke Gützkow

1 Einleitung

Männliche Lehrkräfte sind in Deutschland in Grundschulen zu einer Minderheit geworden – ihr Anteil beträgt nur noch 12 Prozent und in manchen Grundschulen sind keine männlichen Lehrer angestellt. Vielfach wird diesbezüglich ein Änderungsbedarf festgestellt. Auch die GEW hat sich entsprechend positioniert: „Wir befürworten, dass als Mindestquote für das unterrepräsentierte Geschlecht 30 Prozent angestrebt werden.“ (GEW, 2011, S. 4). Der Umstand, dass in den vergangenen Jahren, die von zahlreichen Maßnahmen zur Gewinnung männlicher Fachkräfte in Kitas gekennzeichnet waren, der Männeranteil im Elementarbereich gestiegen ist (vgl. Koordinationsstelle Männer in Kitas, 2015), unterstützt den Gedanken, auch die Bemühungen in Bezug auf die Primarstufe zu verstärken.

Zugleich gibt es kontroverse Positionen dazu, warum es sinnvoll oder gar notwendig ist, mehr Männer für das Grundschullehramt zu gewinnen. Erhoffen sich die einen von männlichen Lehrkräften vor allem eine Verbesserung der Bildungssituation von Jungen (und eine Verringerung von Schwierigkeiten mit ihnen), geht es anderen eher um die Erweiterung der beruflichen Optionen junger Männer und um den Abbau von Geschlechterhierarchien und -normen. Auch über die richtigen Wege wird debattiert – braucht es etwa eine Quote, eine Veränderung der pädagogischen Kultur in Grundschulen, eine bessere Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten, neue Zulassungskriterien zum Studium oder eine andere Berufs- und Lebensplanung? Im Hintergrund wird dabei über die richtige Geschlechterpolitik verhandelt: Geht es um die Anerkennung und Verfestigung bestehender Weiblichkeiten und Männlichkeiten, um eine Akzeptanz von Zweigeschlechtlichkeit als kultureller Realität? Oder geht es um die Entlastung von Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen zugunsten individueller und kollektiver Handlungsspielräume jenseits von Geschlechternormen und -ungleichheiten. Gehört eine normgerechte Männlichkeit und Weiblichkeit zu den Anforderungen an Grundschullehrkräfte oder wird durch die Betonung von Geschlecht die Professionalität des Grundschullehramts unterlaufen?

In den vergangenen Jahren sind an einigen Universitäten und Hochschulen Deutschlands Initiativen zur Veränderung der gegenwärtigen Situation entstanden. Wir haben Akteur*innen bestehender Projekte hinsichtlich ihrer Arbeitsweisen und Erfahrungen interviewt und zusätzlich zwei Experten aus dem Feld Männlichkeit und Pädagogik sowie aus einem Projekt zur Gewinnung von Männern für Kitas interviewt. Angesichts der bestehenden Diskussio-

nen sind wir dabei der folgenden Frage gefolgt:

Wie kann in Fachkollegien in Grundschulen mehr professionelle Geschlechtervielfalt – d. h. eine heterogene Lehrer*innenschaft, die geschlechts- und diversitätsreflektiert arbeitet – erreicht werden?

Zunächst als Studie geplant, wurde in der Entwicklung dieser Untersuchung schnell deutlich, dass eine für verschiedene Zielgruppen zugängliche Handreichung zum Thema ein sinnvolles Ergebnis der Projektarbeit wäre. Deshalb haben wir uns dazu entschieden, auf Basis von Interviews mit Expert*innen sowie weiteren Analysen von Literatur und Projektmaterialien die vorliegende Handreichung zu entwickeln. Zunächst haben wir dafür die bestehende Forschungsliteratur zusammengefasst und auf dieser Basis einen Interviewleitfaden entwickelt, der als Grundlage für Interviews mit den genannten Akteur*innen diente. Neben Fragen zu den einzelnen Projekten sprachen wir dabei Querschnittsthemen an, die im Diskurs zum Thema immer wieder von Bedeutung sind:

- Werden in der Anwerbung von Männern für das Grundschullehramt normative Männlichkeitserwartungen (re-)produziert?
- Werden fachliche Qualifikationskriterien durch die Betonung der Geschlechtszugehörigkeit männlicher Lehrkräfte vernachlässigt?
- Wie wird mit der Unterschiedlichkeit von Männern umgegangen – wird sie anerkannt oder wird implizit oder explizit nur eine bestimmte Teilgruppe angesprochen?
- Findet eine Abwertung von Weiblichkeit bzw. von der Arbeit von Frauen statt und wie kann dies verhindert werden?
- Wie sollten Projekte zur Gewinnung männlicher Lehrkräfte für die Grundschule organisatorisch angebunden sein?

Das erhobene Material (Interviewtranskripte und Projektmaterialien) wurde inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring 2008). Dies beinhaltet im Kern die Identifikation zentraler Themen und Aspekte dieser Themen – für inhaltlich ähnliche Passagen werden Oberbegriffe entwickelt, zugleich wird auf differente Haltungen, Wahrnehmungen und Handlungsmuster in Bezug auf diese Themen geachtet. Die so entwickelten Themen und dazugehörigen

Differenzierungen haben wir schließlich in drei Oberthemen zusammengefasst, welche diese Handreichung strukturieren: Zunächst führen wir in Kapitel 2 in die Thematik ein und diskutieren sowohl statistische Daten als auch Ergebnisse aus Forschung und Praxis, bezogen auf die derzeitige Situation von männlichen Personen, die sich für das Grundschullehramt interessieren, sich im Studium befinden oder in der Grundschule als Lehrkraft arbeiten. In den folgenden beiden Kapiteln gehen wir auf die zwei Arbeitsfelder ein, in denen die gegenwärtigen Projekte vorrangig tätig sind: die Erleichterung der Zugänge zum Grundschullehramt für Männer (Kapitel 3) – in Form einer geschlechterreflektierten Berufsorientierung, der Arbeit am öffentlichen Image des Grundschullehramtes sowie in der Arbeit an Strukturen des Studienzugangs – und die Begleitung der Entwicklung einer geschlechterreflexiven Professionalität von Grundschullehrer*innen im Rahmen des Studiums und weiterer Fortbildungen (Kapitel 4). Wir schließen mit einem Ausblick und der verwendeten Literatur. Am Ende der Kapitel befindet sich außerdem eine kleine Liste ausgewählter Literatur zum Weiterlesen.

Die konkreten Darstellungen der Projektmitarbeiter*innen sind in diese Handreichung eingeflossen, ohne an jeder Stelle wörtlich zitiert zu werden. Dies hat auch den Hintergrund, dass es uns mehr um das Thema und dazugehörige Herausforderungen und Lösungen ging als um die kritische Einschätzung einzelner Projekte. Wir möchten an dieser Stelle unseren Interviewpartner*innen danken:

- Yvonne Baum, Pädagogische Hochschule Freiburg, Projekt „Professionelle Genderkompetenz“
- Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg, Projekt „Männer und Grundschule – Erhöhung des Anteils männlicher Studierender im Lehramt PriSe I“
- Dr. Christoph Fantini, Universität Bremen, Projekt „Männer in die Grundschule“
- Stefanie Weuffen, Universität Hildesheim, Projekt „Männer und Grundschullehramt“
- Michael Cremers, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Koordinationsstelle „Männer in Kitas/ Chance Quereinstieg“
- Prof. Dr. Detlef Pech, Humboldt-Universität zu Berlin

In der Handreichung verwenden wir als geschlechterinklusive und -gerechte Schreibweise das Sternchen, auch Asterix genannt, z. B. Lehrer*innen oder Männer*. Das Sternchen ist aus den Bibliothekswissenschaften entlehnt.

Dort ermöglicht es am Ende eines Wortstamms die Suche nach allen Begriffen, die mit diesem Wortstamm beginnen. In Bezug auf geschlechtliche Lebensweisen und Identitäten drückt das Sternchen aus, dass es vielfältige Realitäten jenseits einer eindeutigen Zuordnung in „männlich“ oder „weiblich“ gibt.

Wir möchten ausdrücklich dem Vorstandsbereich Frauenpolitik in der GEW für die Unterstützung bei der Umsetzung dieses Vorhabens von Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. danken. Die GEW ist seit langem eine wichtige Partnerin für eine emanzipatorische Geschlechterpolitik im Bildungswesen und wir freuen uns darüber, dass es zu einer Zusammenarbeit in Bezug auf das Thema männliche Lehrkräfte in Grundschulen gekommen ist und die Max-Traeger-Stiftung der GEW das Projekt gefördert hat. Ebenso möchten wir dem Referat Gleichstellungspolitik für Jungen und Männer im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend danken. Das Referat hat nicht nur die Kofinanzierung des Vorhabens ermöglicht, sondern ebenso durch wertvolle inhaltliche Anregungen zu der Handreichung beigetragen.

Wir wünschen eine erkenntnisreiche Lektüre!

Olaf Stuve & Thomas Viola Rieske

2. Perspektiven auf die Beteiligung von Männern im Grundschullehramt

Der Männeranteil unter Lehrkräften der Primarstufe ist bereits seit längerer Zeit Thema wissenschaftlicher Untersuchungen und öffentlicher Diskurse, sodass inzwischen durchaus umfangreiches Wissen hierzu vorliegt. Im Folgenden werden die gegenwärtige Situation, mögliche Erklärungen sowie verschiedene Problematisierungsperspektiven dargestellt. Darauf basierend werden Lösungsperspektiven diskutiert und schließlich Querschnittsthemen formuliert, die zur Reflektion der Diskussionen hilfreich sein können.

Generell wird das Thema „Männer im Grundschullehramt“ aus verschiedenen Perspektiven diskutiert, die sich grob in drei Typen danach unterscheiden lassen, wie die Situation beschrieben, erklärt und problematisiert wird und welche Lösungsansätze präsentiert werden:

- Erstens ist ein *Entstereotypisierungsdiskurs* zu beobachten, in welchem die Kritik an gesellschaftlichen Geschlechterungleichheiten und Geschlechternormen im Mittelpunkt steht. Zielhorizont ist das Konzept der egalitären Vielfalt, in welchem die Möglichkeit vielfältiger, gleichberechtigter Geschlechtsidentitäten angenommen wird.
- Zweitens gibt es einen *Vermännlichungsdiskurs*, in welchem die psychosoziale Entwicklung insbesondere von Jungen im Mittelpunkt steht und die möglichen Nachteile der gegenwärtigen Situation für Jungen und Männer thematisiert werden. Ziel ist hier die Stärkung von Männlichkeit im pädagogischen Feld.
- Drittens findet sich gelegentlich ein *Arbeitskräftediskurs*, in welchem nicht Geschlechterverhältnisse, sondern vielmehr die Besetzung von Stellen im Vordergrund steht.¹

Diese Perspektiven werden im Folgenden aufgegriffen und diskutiert. Die vorliegende Handreichung ist dabei vorwiegend an der Überwindung von Geschlechterhierarchien und -normen orientiert. Im Mittelpunkt steht daher erstens zu klären, ob und inwiefern die Unterrepräsentation von Männern im Grundschullehramt Ausdruck der Benachteiligung einer Geschlechtergruppe ist und zweitens, in welcher Weise einengende Geschlechternormen durch eine Unterrepräsentation von Männern fortgesetzt werden. Dem Vorschlag von Michael Messner (2000) folgend werden in der Analyse von Männlichkeiten drei Aspekte im Blick behalten, die oft nur einseitig und unter Vernachlässigung der jeweils anderen thematisiert werden: Privilegien, Nachteile und Vielfalt.

- Mit Privilegien sind Vorteile gemeint, die Männer aus den gegebenen Geschlechterverhältnissen ziehen, wie z. B. einen erleichterten Zugang zu Entscheidungspositionen oder ein größerer Besitz ökonomischen Kapitals.
- Mit Nachteilen sind die Probleme gemeint, die sich für Männer aus den Geschlechterverhältnissen ergeben – etwa Abwertungen für als unmännlich geltendes Verhalten, Verlust von Beziehungs- und Näheerfahrungen.
- Eine Vielfaltsperspektive soll zur Differenzierung beitragen, um zu erkennen, welche Männer von welchen Privilegien oder Nachteilen betroffen sind.

Weil es an differenziertem und differenzierendem Wissen über Teilgruppen von Männern mangelt und umgekehrt über Männer immer wieder in pauschalisierender Weise gesprochen wird, fällt es oft nicht leicht die Vielfaltsperspektive konsequent aufrechtzuerhalten. Soweit dies möglich ist, setzt die Handreichung diese Perspektive dennoch um.

¹ Diese Dreiteilung beruht auf einer Unterscheidung von Rose/Stibane (2013), die Projekte zur Gewinnung von männlichen Fachkräften für Kitas untersucht haben. Positionen zur Gewinnung von Männern im Grundschullehramt lassen sich damit ebenso abbilden, wobei die Oberbegriffe für die Diskurstypen leicht angepasst wurden.

2.1. Männeranteil im Grundschullehramt in Deutschland: Zahlen und Ursachen

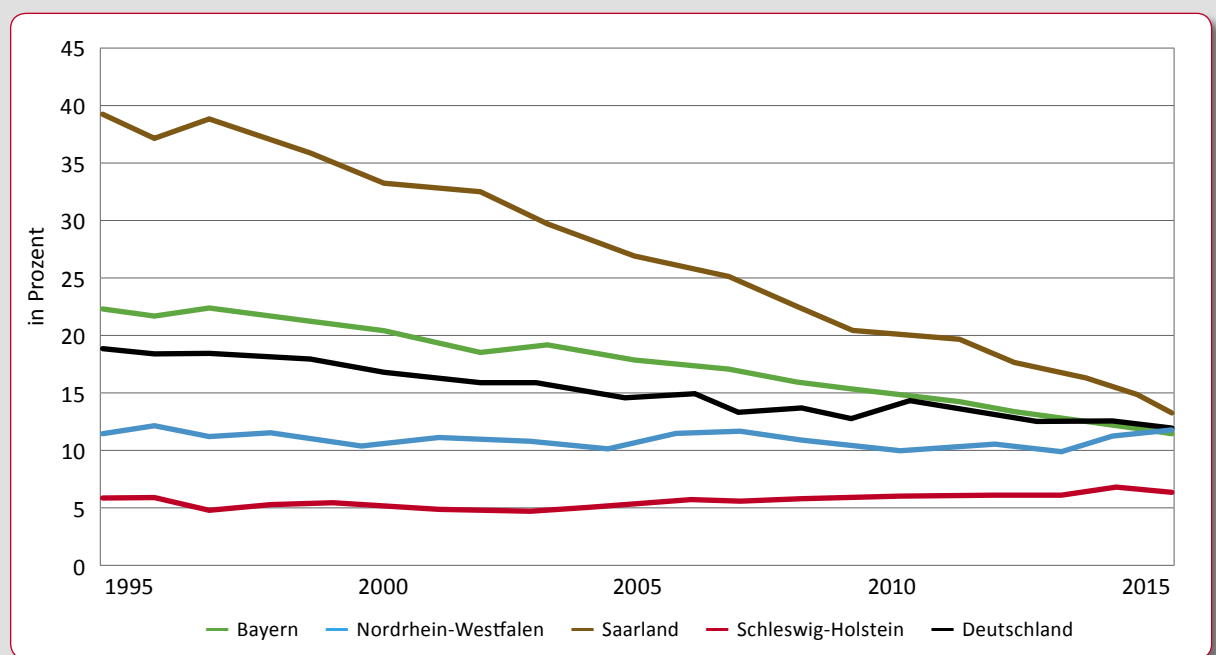
2.1.1. Zahlen

Der Männeranteil im Grundschullehramt liegt in Deutschland derzeit bei etwa 12 Prozent und ist in den vergangenen Jahren fast kontinuierlich gesunken.² Dabei zeigen sich länderspezifische Unterschiede sowohl aktuell als auch in der jüngeren Vergangenheit (siehe auch Abbildung 1). Während etwa in Hessen und im Saarland in den 1990ern noch Männeranteile von über 30 Prozent zu finden sind und diese erst in den vergangenen Jahren auf den aktuellen Stand von 13 bzw. 14 Prozent gesunken sind, hatten sämtliche neuen Bundesländer bereits damals Männeranteile von unter 10 Prozent und sind auf diesem Niveau geblieben oder leicht gestiegen. In Berlin lag der Männeranteil wiederum seit 1992 durchgängig bei 11–13 Prozent. Gegenwärtig meldet das Land Sachsen-

Anhalt den niedrigsten Männeranteil (7 Prozent) und die Länder Hamburg, Hessen und Saarland die höchsten Männeranteile (14 Prozent).³

Der sinkende Männeranteil unter den Grundschullehrkräften belegt die größer werdende Differenz im Verhältnis zwischen Männern und Frauen im Feld. Dies könnte daran liegen, dass immer mehr Frauen erwerbstätig sind und – bei gleichbleibendem Interesse an dem Berufsfeld unter Männern und unter Frauen – ihr Anteil im Feld steigt. Doch eine andere Zahl weist darauf hin, dass sich die Attraktivität und/oder Zugänglichkeit des Grundschullehramts in den vergangenen Jahren für Frauen und Männer leicht unterschiedlich entwickelt haben: Seit 1994 ist der Anteil der Grundschullehrer unter allen männlichen Erwerbspersonen von 0,18 auf 0,12 Prozent gesunken, während diese Zahl bei Frauen nur von 1,03 auf 1,00 Prozent gesunken ist (eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt 2016 und BMBF 2016).⁴

Abb. 1: Männeranteil im Grundschullehramt in ausgewählten Bundesländern und Deutschland seit 1995



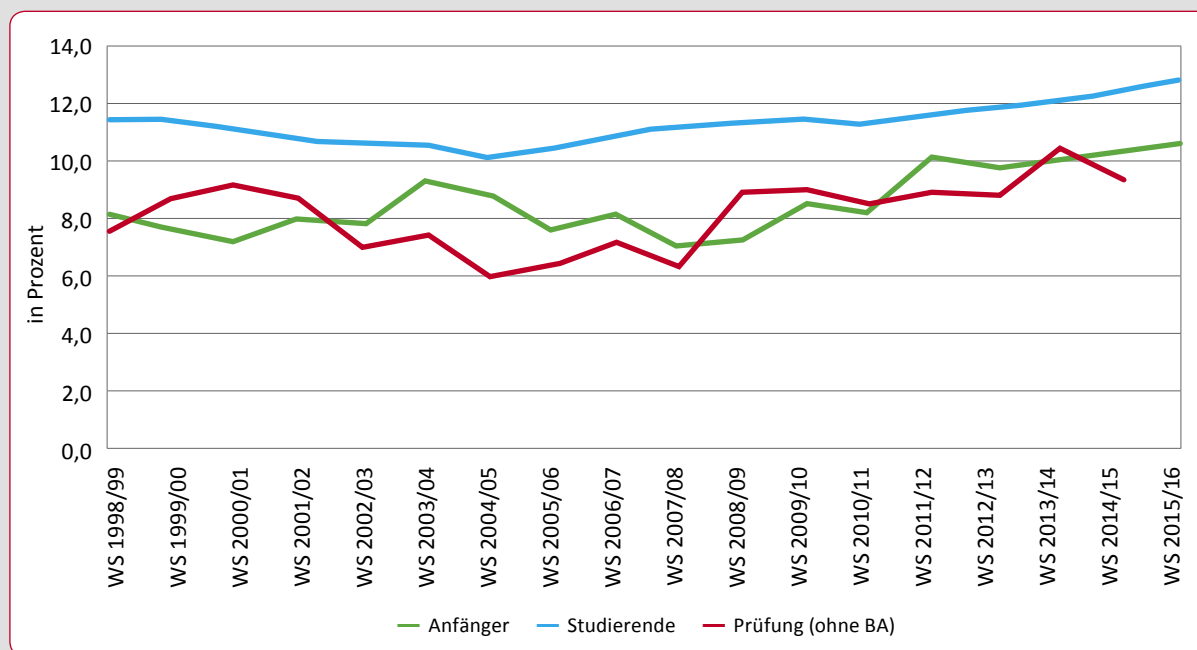
- Vgl. Statistisches Bundesamt 2016a. Diese und die folgenden Zahlen beruhen auf eigenen Berechnungen. Dabei besteht eine Schwierigkeit darin, dass in der Vergangenheit und aktuell einige Bundesländer keine Zahlen ausschließlich für die Grundschule veröffentlichen, sondern bspw. für Grund- und Hauptschulen summierte Zahlen angeben bzw. angegeben haben (aktuell ist dies in Baden-Württemberg der Fall). Um den Anteil von Männern an Grundschullehrkräften in ganz Deutschland angeben zu können, wurden diese Angaben für die Berechnung der Zahl berücksichtigt. Wenn sie in die Berechnung nicht einbezogen werden, ergibt sich aktuell ein Männeranteil von 11 Prozent, für das Jahr 1992 ein Anteil von 18 Prozent.
- Für Baden-Württemberg ergibt sich zwar ein Männeranteil von 19 Prozent, der jedoch aufgrund der fehlenden Trennung zwischen Grund- und Hauptschullehrkräften verzerrt ist.
- Erwerbspersonen sind alle Personen, die entweder erwerbstätig oder als arbeitssuchend gemeldet sind. Indem die Zahl der Grundschullehrkräfte ins Verhältnis zur Zahl der Erwerbspersonen gesetzt wird, können Schwankungen der Erwerbstätigkeit von Frauen und Männern insgesamt berücksichtigt werden und sich so der Frage genähert werden, wie attraktiv und zugänglich ein Feld für eine Geschlechtergruppe ist. Unberücksichtigt bleiben dabei jedoch diejenigen, die im erwerbsfähigen Alter sind, aber weder erwerbstätig noch arbeitssuchend sind – das sind vor allem Personen in Schule und Ausbildung, arbeits- bzw. berufsunfähige Personen sowie Personen, die unbezahlte Sorgearbeit für Kinder und pflegebedürftige Angehörige leisten. Da deutlich mehr Frauen als Männer solche Sorgearbeit leisten, sind sie in der Gruppe der Nichterwerbspersonen in der Mehrheit. Es könnte für die vorliegende Handreichung jedoch keine Statistik gefunden werden, die die Zahl der Erwerbs- und Nichterwerbspersonen im erwerbsfähigen Alter für den entsprechenden Zeitraum seit den 1990ern angibt, sodass eine entsprechende Auswertung nicht möglich war.

Ein Blick auf die Studierendenstatistik zeigt allerdings, dass der Anteil von Männern im Feld des Studiums mit dem Abschlussziel Grundschullehramt bereits Ende der 1990er bei etwa 12 Prozent lag und seit Mitte der 2000er steigt (siehe Abbildung 2). Daraus lässt sich schließen: Der aktuelle Rückgang des Männeranteils im Grundschullehramt scheint nicht Ausdruck eines andauernd geringer werdenden Interesses von Männern am Grundschullehramt zu sein – die Studierendenstatistik belegt dies nicht. Vielmehr scheint der Rückgang Resultat eines gesunkenen Interesses zu früheren Zeiten zu sein – die numerischen Geschlechterverhältnisse in den Schulen nähern sich jenen im Studium an. Der Rückgang des Männeranteils dürfte demzufolge vor allem durch altersbedingte Abgänge entstehen.⁵

Innerhalb des Feldes Grundschulpädagogik sind Männer und Frauen wiederum auf unterschiedliche Positionen in ungleicher Weise verteilt. 64 Prozent aller (männlichen) Grundschullehrer sind vollzeitbeschäftigt, während dies nur für 45 Prozent aller Grundschullehrerinnen der Fall ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a, eigene Berechnung). 43 Prozent aller Grundschullehrerinnen sind demgegenüber teilzeitbeschäftigt, was nur für 13 Prozent der

Grundschullehrer gilt. Der Anteil stundenweise beschäftigter Lehrkräfte ist bei den Grundschullehrern 23 Prozent, bei den Grundschullehrerinnen 13 Prozent. Dennoch zeigt sich auch bei der Verteilung der Unterrichtsstunden die geringe Beteiligung von Männern: Im Schuljahr 2015/2016 wurden 11,4 Prozent aller Unterrichtsstunden an Grundschulen von Männern unterrichtet, zu Beginn der 1990er lag dieser Anteil noch bei etwa 20 Prozent. Wie es dazu kommt, dass der Anteil der von Männern erteilten Unterrichtsstunden trotz ihrer häufigen Vollzeitbeschäftigung noch unter ihrem Anteil an allen Grundschullehrer*innen liegt, ist bislang nicht erforscht. Eine mögliche Erklärung könnte der im Vergleich hohe Anteil von Männern sein, die Funktions- und Leitungspositionen übernehmen – Frauen sind den wenigen dazu vorliegenden Analysen nach unterrepräsentiert (vgl. Scheuring/Burkhard 2006; Bobeth-Neumann 2014). Eine weitere Erklärung könnte sein, dass Grundschullehrer, wenn sie stundenweise beschäftigt sind, weniger Unterrichtsstunden geben als Grundschullehrerinnen – offenbar sind sie mit weniger Stunden beschäftigt: Während 19,7 Prozent der stundenweise Beschäftigten Männer sind, leisten diese lediglich 13,7 Prozent der von stundenweise Beschäftigten gegebenen Unterrichtsstunden.⁷

Abb. 2⁶: Männeranteile im Studium des Grundschullehramts



5 Leider weist die amtliche Schulstatistik die Zu- und Abgänge nicht nach Schularten differenziert aus, sodass keine entsprechenden Daten zur Prüfung der formulierten These herangezogen werden können.
 6 Quelle: GENESIS Online-Datenbank des Statistischen Bundesamtes, Statistik der Studenten (<https://www-genesis.destatis.de>), eigene Berechnungen.
 7 Eine weitere Erklärung könnte die Verzerrung durch die Angaben des Landes Baden-Württemberg sein, die zwischen Grund- und Hauptschulen nicht unterscheiden. Wenn diese Angaben unberücksichtigt bleiben, ergibt sich ein Anteil der von Männern erteilten Unterrichtsstunden an allen in deutschen Grundschulen erteilten Stunden von 9,9 Prozent. Diese Zahl liegt in der Tat unter dem Männeranteil im Grundschullehramt (10,6 Prozent ohne Baden-Württemberg).

Keine Daten liegen darüber vor, wie viele Grundschulen in Deutschland über keinen männlichen Lehrer verfügen und wie viele Männer tatsächlich „allein unter Frauen“ – so der Titel der Studie von Robert Baar (2010) – sind. Für das Land Bremen wurden für das Jahr 2011 von Fantini (2012) elf Grundschulen genannt, die keinen männlichen Lehrer hatten. Aus anderen Ländern gibt es keine veröffentlichten Zahlen hierzu. Eine Differenzierung der Zahlen nach weiteren sozialstrukturellen Merkmalen – etwa nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit oder soziale Herkunft – ist auf Basis gegenwärtiger Zahlen nicht möglich.⁸

2.1.2. Ursachen

Die moderne vergeschlechtlichte Arbeitsteilung

Männer beteiligen sich generell sowohl im privaten Bereich als auch in bezahlten Tätigkeiten an Erziehung, Bildung und Pflege von Heranwachsenden in geringerem Maße als Frauen (vgl. Europäische Kommission, 2013). Dies lässt sich auf Geschlechterkonstruktionen zurückführen, die sich historisch entwickelt haben und bis heute in modernisierter Form wirken. Darin wurden Mann-Sein und Männlichkeit mit Eigenschaften wie z. B. Energie, Tapferkeit, Vernunft, wissend, außen, öffentlich orientiert und erwerbend verknüpft. Frau-Sein und Weiblichkeit wurden mit Eigenschaften wie z. B. Häuslichkeit, Schwäche, Abhängigkeit, bewahrend, Güte, Empfindungen, Rezeptivität, innen und häuslich orientiert assoziiert (Hausen 1976). Bis heute haben diese Zuschreibungen Bestand und führen unter anderem dazu, dass Frauen eher als Männer nicht oder schlecht entlohnte Sorgearbeit ausüben. Kennzeichen hierfür sind:

- die derzeitige Erwerbstätigenquote von Männern ist mit 78 Prozent höher als jene von Frauen mit 69 Prozent;
- der Anteil von Teilzeitbeschäftigten ist unter den erwerbstätigen Männern mit 10 Prozent deutlich niedriger als unter den erwerbstätigen Frauen mit 47 Prozent (Bundesagentur für Arbeit 2017);
- Männer sind in den Berufsfeldern Soziale Arbeit, hausnahe Dienstleistungen, Gesundheit und Pflege sowie Erziehung in der Minderheit. Diese berufliche Segregation hat sich in den vergangenen Jahren verstärkt;⁹

- der in 2006 um 23 Prozent geringere Bruttostundenverdienst von Frauen im Vergleich zu Männern war zu einem Sechstel auf die Berufs- und Branchenwahl zurückzuführen (BMFSFJ 2010);
- unbezahlte Sorgearbeit leisten Männer seltener als Frauen – ihre täglich dafür aufgewendete Zeit liegt bei etwa zwei Drittel der Zeit, die Frauen durchschnittlich dafür aufwenden (Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2017).

Entwicklung des Grundschullehramts zu einem Frauenberuf

Wie die erzieherischen und pflegerischen Berufe ist das Grundschullehramt ein mehrheitlich von Frauen ausgeübter Beruf. Er existiert in dieser Form erst seit den 1960ern; davor waren die ersten Schuljahre Teil der achtjährigen Volksschule gewesen, die zunächst vorwiegend von Männern gestaltet wurde. Die Öffnung des Volksschullehrerberufes für Frauen im Laufe des 19. Jahrhunderts führt Baar (2010) auf zwei Gründe zurück: Erstens fehlte es an entsprechendem Personal, insbesondere im Zuge der Durchsetzung der Schulpflicht und zu Kriegszeiten. Ein Fachkräftemangel war – ähnlich wie zuletzt im Elementarbereich – immer wieder auch ein Grund für eine geschlechtsbezogene Ansprache. So wurden etwa in den 1960ern in Nordrhein-Westfalen explizit Frauen angesprochen, die nicht berufstätig waren, um dem Bedarf nach Lehrkräften aufgrund geburtenstarker Jahrgänge gerecht zu werden.¹⁰

Einen zweiten Grund für die Öffnung des Volksschullehrerberufes für Frauen sieht Baar darin, dass Frauen aus dem Bürgertum ab Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend eine berufliche Tätigkeit anstrebten, da ihre Mithilfe im Haus aufgrund von Industrialisierung seltener vonnöten war und zugleich aufgrund von Kriegen und des damit einhergehenden Verlustes von (arbeitsfähigen) Männern eine materielle Absicherung durch Heirat unsicher wurde (Baar 2010, S. 68). Pädagogische Tätigkeiten erschienen dabei als gut vereinbar mit geltenden Geschlechterkonstruktionen, welche von der Vorstellung einer (natur-)gegebenen Eignung von Frauen für Sorge- und Erziehungstätigkeiten ausgingen und auch in einer vergeschlechtlichten Trennung zwischen Erziehung (von Kindern) und Bildung (von Jugendlichen) eingeschrieben waren (vgl. zu dieser Trennung Rendtorff 2006, S. 35).

8 Kühne (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass es inzwischen keine Differenzen in der sozialen Herkunft zwischen männlichen und weiblichen Grundschullehrkräften mehr gibt. Allerdings berücksichtigte Kühne lediglich die soziale Stellung des Vaters, sodass Unterschiede in der akademischen Bildung und beruflichen Stellung der Mutter unberücksichtigt blieben.

9 In den Feldern Erziehung und Gesundheit wächst zwar die Zahl beschäftigter Männer, aufgrund einer stärker wachsenden Zahl dort beschäftigter Frauen ist der Männeranteil in diesem Feld jedoch zwischen 1995 und 2015 von 29 Prozent auf 25 Prozent gesunken (eigene Berechnungen nach Eurostat 2017).

10 Diejenigen Personen, die im Zuge dieser Maßnahme ähnlich wie heutige Seiteneinsteiger*innen nach einer verkürzten Ausbildung in den Beruf einstiegen und weitere Qualifikationen berufsbegleitend erwarben – zu drei Viertel Frauen –, wurden übrigens in Anlehnung an den zuständigen Kultusminister Mikat als „Mikätzchen“ bezeichnet (vgl. Der Spiegel 1969). Dieser Begriff kann sicherlich auch als Ausdruck von Sexismus gesehen werden – es ist kaum vorstellbar, dass eine mehrheitlich von Männern besetzte Gruppe mit einem derartig verniedlichenden und deprofessionalisierenden Begriff belegt worden wäre.

Als Erklärungsmöglichkeiten dafür, dass sich auch derzeit wesentlich mehr Frauen für ein Studium mit dem Abschluss Grundschullehramt entscheiden als Männer, können vor diesem Hintergrund aktuell vor allem zwei Aspekte als relevant angenommen werden:

- (1) die fehlende Passung zwischen der vorherrschenden materiellen und symbolischen Konstruktion des Grundschullehramts einerseits und Männlichkeitsanforderungen andererseits und
- (2) fehlende Ermutigungen bzw. fortbestehende Entmutigungen von Männern (und Frauen), eine geschlechtsuntypische Berufswahl zu treffen.

Beide Aspekte werden in den folgenden Unterpunkten erläutert.

Mangelnde Passung zwischen Feld und Männlichkeit

Das Grundschullehramt ist ein „Frauenberuf par excellence“ (Baar 2010, S. 59) – nicht aufgrund einer naturgegebenen Verbundenheit des Berufes mit Frauen, sondern vielmehr wegen der spezifischen Eigenschaften dieses Berufes und der Weise, wie er öffentlich wahrgenommen wird. Innerhalb des pädagogischen Feldes hat das Grundschullehramt einen relativ niedrigen Status: es wird schlechter bezahlt, beinhaltet eine höhere Unterrichtsverpflichtung und geringere Aufstiegsmöglichkeiten als andere Lehrämter. Der Anteil an Teilzeitstellen ist (abgesehen von den Freien Waldorfschulen) in keiner anderen Schulform so hoch wie in der Grundschule. Das macht es für Personen attraktiv die eine Vereinbarkeit mit Familienarbeit anstreben bzw. gesellschaftlich in die Position gebracht werden, eine solche Vereinbarkeit leisten zu müssen – mehrheitlich sind dies Frauen. Zu dieser materiellen Konstruktion kommt die kulturelle Konstruktion hinzu: Befragungen von Schüler*innen in Oberstufen und Studienanfänger*innen zeigen, dass das Grundschullehramt von vielen als intellektuell wenig anspruchsvoll und zugleich pädagogisch überfordernd wahrgenommen wird (Faulstich-Wieland 2012, Scholand 2012), weiblich codiert und mit „mütterlichen“ Eigenschafts- und Handlungsmustern assoziiert wird (Burn/Pratt-Adams 2015). Der inzwischen hohe Frauenanteil stärkt diese kulturelle Konstruktion im Sinne einer empirischen Evidenz: alle können sehen, dass der Beruf vorrangig von Frauen ausgeübt wird, Männer werden zur auffallenden Minderheit.

Damit steht das Grundschullehramt im Widerspruch zu den Männlichkeitsnormen, denen Jungen und junge Männer begegnen. Zumeist ist Männlichkeit mit Rationalität, Autorität, Stärke, Wehrhaftigkeit, Lockerheit, Flexibilität, Potenzialität, Heterosexualität und Penisbesitz assoziiert.

Die Herstellung und Anerkennung einer solchen Männlichkeit findet vor allem in homosozialen Räumen unter Männern und Jungen statt (vgl. u. a. Connell 1999; Stuve und Debus 2012). Unter Berücksichtigung weiterer Normen und Hierarchien heißt das: Wer in Deutschland als Junge bzw. Mann gelten will oder soll, ist am besten sportlich, nicht zu dick oder zu dünn, bei Mädchen/Frauen beliebt, von Jungen/Männern respektiert, nicht feminin, erfolgreich in Ausbildung und Arbeit, nicht geistig oder körperlich beeinträchtigt, sexuell und ökonomisch potent, ist weiß und deutscher Herkunft. Eine Abweichung von einzelnen dieser Merkmale führt nicht unbedingt zur Abwertung – eine vollständige Erfüllung geht jedoch mit der realistischen Erwartung einher, ein hohes Maß an Macht, Anerkennung und Sicherheit genießen zu können. Von zentraler Bedeutung ist dabei das Ideal der Souveränität – das erfolgreiche Einnehmen einer souveränen Position ist das wichtigste Kriterium für eine männliche Geschlechtszugehörigkeit, wobei dies je nach Kontext sehr unterschiedliche Erscheinungsformen haben kann (vgl. Stuve und Debus 2012). Das Verlassen der souveränen Position stellt demgegenüber die größte Gefahr für den Ausschluss aus dem Feld des Männlichen dar.

Dies spielt auch bei der Berufswahl eine Rolle. Bereits in der Kindheit entwickeln sich kognitive Landkarten beruflicher Optionen, in denen Berufe u. a. nach ihrem Geschlechtstypus repräsentiert werden. Individuelle Interessen, Lernoptionen sowie letztlich berufliche Entscheidungen werden durch geschlechtliche Anforderungen und Zuschreibungen mitbeeinflusst. Kinder und Jugendliche entwickeln Vorstellungen davon, wer sie sein wollen bzw. wie sie leben wollen. Dabei bilden sie Kompromisse zwischen den eigenen Berufswünschen und etwaigen externen Einschränkungen bei den Zugangsmöglichkeiten. In ihren Berufswahlentscheidungen ist die Kompromissbereitschaft dort am geringsten, wo eine berufliche Option im Konflikt mit dem sich herausbildenden geschlechtlichen Selbstkonzept steht (vgl. Rahn/Hartkopf 2016, S. 118). Im Falle des Grundschullehramts tritt genau dieses Dilemma für Jungen und Männer ein. Sie geraten in einen Konflikt zwischen individuellem Interesse an dem Beruf und seiner kulturellen Markierung als Frauenberuf. Zwischen vorherrschenden Männlichkeitsnormen und daraus resultierenden Anforderungen einerseits und den Anforderungen des Grundschullehramts andererseits besteht eine Diskrepanz – diese bezeichnen wir als mangelnde Passung.

Ein potenzieller Widerspruch zwischen dem als weiblich konstruierten Grundschullehramt und kulturellen Männlichkeitsanforderungen ergibt sich auch aus der Struktur von Studium und Berufsfeld. In der skandinavischen Grundausbildung für die Arbeit mit Kindern und Jugend-

lichen findet sich etwa ein höherer Anteil an Männern als in Ausbildungen, die ausschließlich für die Arbeit mit Kindern vorbereiten. Eine größere Altersspanne der Kinder, mit denen gearbeitet wird, scheint es also Männern leichter zu machen, sich für eine Ausbildung im pädagogischen Bereich zu entscheiden (vgl. Aigner et al. 2012, S. 69). In Bezug auf das Studium für das Grundschullehramt lässt sich dies bestätigen: In Lehramtsstudiengängen, die die Primarstufe und die Sekundarstufe I zusammenfassen, ist der Anteil männlicher Studierender mit 20,2 Prozent deutlich höher als in jenen Studiengängen, die ausschließlich für die Grundschule bzw. Primarstufe ausbilden (12,6 Prozent, vgl. Weber und Hobler 2016, S. 14).¹¹ Auch wenn nach Abschluss eines solchen Studiums die männlichen Absolventen vorrangig eine Beschäftigung in einer Sekundarschule suchen, so bietet doch das Studium zumindest die Möglichkeit, Erfahrungen im Feld der Grundschule zu sammeln. Darüber hinaus bietet der Abschluss die Möglichkeit, im Berufsverlauf die Schulstufe zu wechseln.

Michael Matzner (2012) geht davon aus, dass es auch die pädagogischen Normalitäten unter Grundschullehrkräften sind, die Männer von diesem Feld fernhalten. Er behauptet, dass bestimmte als typisch männlich geltende Eigenschaften wie zum Beispiel Abenteuerlust, Wettbewerbsfreude oder Tapferkeit „seit Jahrzehnten pauschal problematisiert, abgelehnt oder gar pathologisiert [werden]“ (Matzner 2012, S. 201). In eine ähnliche Richtung lenkt Frank Dammasch (2012) die Aufmerksamkeit, wenn er fragt: „Könnte es sein, dass junge Männer, sobald sie die freie Wahl haben, sich aus frauendominierten Bereichen zurückziehen, weil sie ihr Leben lang in weiblichen Domänen (Familie, Kita, Schule) mit deren normativ femininen Vorstellungen zubringen mussten?“ (Dammasch 2012, S. 185). Dem liegt die Vorstellung einer kulturellen Feminisierung des Bildungswesens zugrunde – allerdings nicht verstanden als Folge von normativen Geschlechterkonstruktionen, welche das Arbeitsleben durchziehen einerseits den Handlungsspielraum von allen Menschen einschränken und andererseits Männern – wenn sie sich an Männlichkeitsidealen erfolgreich orientieren – Privilegien verschaffen. Vielmehr verbinden diese Autoren die beschriebene Entwicklung mit einer vermeintlichen Abwertung von Männlichkeit (Matzner) bzw. einer Schuldzuschreibung an Frauen (Dammasch) und verkennen damit die Ursachen der behaupteten (und nicht belegten) Feminisierung. Eine solche Deutung der Situation kann aufgrund ihrer Verkürzungen kaum zur Veränderung der Situation beitragen (vgl. auch Rieske 2012).

Fehlende Ermutigung sowie fortbestehende Entmutigung geschlechtsuntypischer Berufswahlentscheidungen

Angesichts dieser fehlenden Passung zwischen bestehenden Männlichkeitsidealen in einer zweigeschlechtlich strukturierten Kultur einerseits und der materiellen und symbolischen Konstruktion des Grundschullehramtes andererseits könnte die Unterstützung von Jungen und Mädchen, eine Berufswahl jenseits der zweigeschlechtlichen Ordnung zu treffen, Veränderungen voranbringen. Doch dies ist bislang zu wenig der Fall. Vielmehr werden Jungen weiterhin auf vielfache Weise davon abgehalten, einen nicht mehrheitlich von Männern ausgeübten Beruf zu wählen – selbst wenn sie sich dafür interessieren und demzufolge bereits von Männlichkeitsidealen partiell abgrenzen. Budde/Debus/Krüger (2011) fanden zum Beispiel in ihrer Studie zu Angeboten der Erweiterung der Berufswahloptionen von Jungen, dass einige Lehrer*innen und andere Personen, die die Berufswahl von Jungen begleiten, von stereotypen Sichtweisen bezüglich der Interessen von Jungen geprägt sind. So gingen Lehrkräfte davon aus, dass Jungen sich für Berufe, die mehrheitlich von Frauen ausgeübt werden, nicht interessieren – selbst wenn Schüler angaben, z. B. positive Erfahrungen mit Reproduktionstätigkeiten (im Haushalt helfen) und Interesse an z. B. Erziehungs- und Sorgetätigkeiten (z. B. Praktikum in der Kita) zu haben. Budde/Debus/Krüger folgend agieren Pädagog*innen oftmals mit methodischen Ansätzen, die die artikulierten Interessen von Jungen nicht wahr- oder ernstnehmen und entsprechend eher auf „Überlistung“ ausgerichtet sind. In der Annahme, dass Jungen kein eigenes Interesse an mehrheitlich von Frauen ausgeübten Tätigkeiten haben, werden z. B. „Spaß Strategien“ entwickelt, die wenig Überzeugungskraft entfalten. Demgegenüber wären jene Angebote hilfreich, die an den vorhandenen Interessen der Jungen anknüpfen und neue Erfahrungen ermöglichen (für eine ausführliche Analyse der Fremdbilder siehe auch Debus/Stuve 2013).

11 Dies lässt sich auch für die vergangenen zehn Jahre nachweisen (eigene Berechnungen nach GENESIS Online-Datenbank des Statistischen Bundesamtes, Statistik der Studenten).

2.2. Warum und für wen ist der geringe Männeranteil im Grundschullehramt ein Problem?

Die gegenwärtige Situation lässt sich aus verschiedenen Perspektiven heraus beschreiben und kritisieren, woraus je spezifische Lösungsansätze folgen. In diesem Abschnitt werden unterschiedliche Positionen dargestellt und reflektiert.

2.2.1. Normative Beschränkung von Männern

Eine erste Problematisierung bezieht sich auf die normativen Beschränkungen, die (angehende) männliche Grundschullehrer erfahren. Diese erfahren Robert Baar zufolge, der sich in einer Interviewstudie mit dem Thema beschäftigt hat (Baar 2010), von Verwandten und Freunden Abwertungen des von ihnen gewählten Berufs und erhalten die Botschaft, dass sie als Männer dort nicht hineinpassen. Jungen und jungen Männern steht die Tätigkeit der Grundschullehrkraft offenbar nicht in derselben Weise offen wie andere Tätigkeiten. Ein (aufkommendes) Interesse an dieser Tätigkeit wird gesellschaftlich marginalisiert, da es nicht mit dem vorherrschenden Ideal von Männlichkeit vereinbar ist.

Barbara Scholand (2012) beschreibt dies in einem Vergleich von männlichen Studierenden im Lehramt und in der Psychologie. Sie kommt zu dem Ergebnis, „dass männliche Studierende des Lehramts mit einem *Rechtfertigungsproblem nach außen* zu tun haben, während ihre Kommilitonen in der Psychologie mit einem *Durchsetzungsproblem nach innen* konfrontiert sind“ (S. 4). Aus dem Rechtfertigungsproblem ergibt sich die Nahelegung, die eigene Geschlechtlichkeit zu betonen, wie Robert Baar (2012b) ausführt: „Gerade die Tätigkeit in einem weiblich konnotierten Beruf verlangt nach einer Positionierung als Mann und damit nach einer Selbstvergewisserung der eigenen Männlichkeit“ (ebd., S. 238), denn die weiblich konnotierte Tätigkeit muss so ausgeübt werden, „dass die eigene Geschlechtszugehörigkeit dennoch sichtbar bleibt“ (ebd., S. 239).

Dies entspricht wiederum auch den Erwartungen, die männliche Grundschullehrer innerhalb des Feldes Grundschule erleben. Sie werden, so Baar, als Mann begrüßt und bevorzugt behandelt. Sie können demnach aus ihrer Geschlechtszugehörigkeit eine Dividende ziehen, weil ihre Umgebung eine „stereotyp verstandene Maskulinität der Lehrer in Form eines Alleinstellungsmerkmals als Garant für Professionalität und Qualifikation betrachtet“ (ebd., S. 241). Zu beachten ist hier jedoch die Einschränkung auf

„stereotyp verstandene Maskulinität“ – das Männern entgegengebrachte Wohlwollen ist normativ, denn es ist mit Vorstellungen davon verknüpft, was männliche Grundschullehrer zu leisten haben.

Aufgrund der unterschiedlichen Zuschreibungen, die Männer innerhalb und außerhalb des Feldes erleben, schreibt Baar von einem Spannungsfeld zwischen feldexterner Marginalisierung und feldinterner positiver Diskriminierung (wir würden von einem feldinternen normativen Wohlwollen sprechen, da wir den Begriff „positive Diskriminierung“ unpassend finden). Das feldinterne normative Wohlwollen wird im Folgenden genauer ausgeführt.

Männliche Rollenmuster und Handlungsskripts

Elisabeth Burn und Simon Pratt-Adams (2015) haben auf Basis der englischsprachigen Forschungsliteratur zum Thema Männer in Grundschule vier Rollenmuster beschrieben, die Männern typischerweise im Feld der Grundschule angetragen werden. Als Erstes beschreiben sie das quasi-natürliche männliche Sportmuster, vorzugsweise Fußball. Hier wird Männern ein bestimmtes Thema zugewiesen, das einerseits möglicherweise von Grundschullehrerinnen eher gemieden wird, andererseits von Männern als Interessenfeld erwartet wird. Die Zuschreibung eines Interesses an Sport wurde auch in den Interviews bestätigt, die wir im Rahmen der Erarbeitung dieser Handreichung geführt haben. Zu ergänzen ist hieraus, dass es weitere Themen gibt, die als typisch männlich gelten, z. B. das Feld Informatik. Als Zweites beschreiben Burn und Pratt-Adams ein Disziplin- und Autoritätsmuster, mit dem die Erwartung verknüpft ist, dass Grundschullehrer sich um Disziplinprobleme mit Jungen kümmern. Niehaus (2012) berichtet Ähnliches. Als Drittes beschreiben Burn und Pratt-Adams das historisch immer wieder auftauchende Rollenvorbild-Muster. Dieses folgt der Annahme, Jungen fehle es an männlichen Bezugspersonen und männliche Lehrkräfte sollten diese Leerstelle ausfüllen, um Jungen in der Identitätsentwicklung zu unterstützen (s. u.).

Ein viertes Muster ist das Karriereskript: Grundschullehrern wird ebenso ein Aufstiegsinteresse unterstellt wie es auch von ihnen erwartet wird (Burn/Pratt-Adams 2015, S. 18). Diesbezüglich ist die Untersuchung von Bobeth-Neumann (2014) interessant, die in Schleswig-Holstein 15 aufsteigende bzw. aufgestiegene Lehrkräfte sowie Leitungen von Grundschulen interviewt und zwei Qualifizierungen für Leitungskräfte in Grundschulen teilnehmend beobachtet hat. Sie fand vorwiegend bei den männlichen Interviewpartnern Erzählungen von Ermutigungen. In einem Fall wurde etwa einem Lehrer bereits während des

Referendariats nahegelegt, eines Tages doch eine Leitungsposition zu übernehmen. Nach einjähriger Praxis als Lehrer bewarb er sich mit 32 Jahren auf eine erste Leitungsstelle, mit seiner zweiten Bewerbung war er erfolgreich. Wenn Frauen solche Ermutigungen erhielten, dann eher in höherem Alter und aufgrund gezeigter Leistungen, Männer erfuhren dies im Gegensatz dazu auch in jüngerem Alter, wie das Beispiel zeigt. Grundlage für solche Empfehlungen scheinen häufig eher Zuschreibungen eines Potenzials zu sein, als dass erbrachte Leistungen damit anerkannt würden. Bobeth-Neumann vermutet, dass Männer im Grundschullehramt als Minderheit auffallen und ihre individuellen Eigenschaften möglicherweise in den Hintergrund treten. Allerdings ist aus männerdominierten Feldern nicht bekannt, dass Frauen in diesen (jenseits bewusster Frauenförderungsmaßnahmen) eine besondere Förderung erhalten – der Status als Minderheit scheint dies also nicht zu bewirken. Darüber hinaus vermutet Bobeth-Neumann als Hintergrund der ungleichen Ermutigungspraxis, dass hier zugleich von einer fehlenden Passung von Männern in die gewöhnliche Grundschultätigkeit ausgegangen und ein quasi naturbedingtes Aufstiegsbedürfnis bei ihnen angenommen werde: „Gedanklich wird männlichen Grundschullehrern ein Platz auf Schulleitungsebene ‚reserviert‘ und somit ein Beitrag dazu geleistet, die Auflösung der tradierten Geschlechterordnung zu verhindern“ (S. 92).

Für den britischen Kontext beschreiben Burn und Pratt-Adams die Zuschreibungen an männliche Grundschullehrer, potenzielle Täter von sexualisierter Gewalt gegen Kinder zu sein. Für das Feld der Elementarpädagogik wird dies unter dem Begriff des „Generalverdachts“ inzwischen auch im deutschsprachigen Kontext diskutiert (vgl. z. B. Cremers/Krabel 2012 und Rohrmann 2014). Im Feld der Grundschulpädagogik gibt es hier bislang keine expliziten Auseinandersetzungen damit. Ob dies daran liegt, dass der Generalverdacht aufgrund des höheren Alters der Kinder und des damit verbundenen Ausbleibens von alltäglichen Pflegehandlungen seltener geäußert wird oder aufgrund einer fehlenden Interessenvertretung seitens betroffener Männer, ist allerdings unklar. Aus dem angelsächsischen Kontext werden allerdings durchaus Erfahrungen des Generalverdachts gegen Männer berichtet (vgl. Faulstich-Wieland 2011).

Umgangsweisen männlicher Lehrkräfte mit Erwartungen und Zuschreibungen

Zum Umgang von Grundschullehrern mit diesen Erwartungen gibt es einzelne Erkenntnisse, deren Verallgemeinerbarkeit jedoch zu klären wäre. Baar (2010) hat eine Typologie der Handlungsorientierungen formuliert, die ihren Ausgangspunkt bei der Unterscheidung zwischen Reflexivität und Nicht-Reflexivität nimmt. Ein reflexiver

Habitus führe im Alltagshandeln zu einer Entdramatisierung von Geschlecht, was Baar jedoch nur bei einem der von ihm interviewten Grundschullehrer erkennen konnte. Selbst bei diesem gelinge der reflexive Umgang mit Zuschreibungen und Erwartungen nicht immer, weil diese Baar zufolge zu mächtig seien. Viel eher zu beobachten sei ein nicht-reflexiver Habitus, der von als natürlich verstandenen männlichen Hegemonieansprüchen geprägt ist. Dieser nicht-reflexive Habitus wird von Baar nochmals in drei Subtypen unterschieden, die sich jeweils generationenspezifisch differenzieren. Jüngere Lehrer zeigen dabei deutliche Abwehrhaltungen ihren weiblichen Kolleginnen sowie dem gesamten Beruf gegenüber, während ältere Lehrer subtiler agieren. Positive Diskriminierung werde von beiden gerne aufgenommen:

- Subtyp Führungsanspruch: Hier zeigt sich ein patriarchal geprägtes Selbst- und Weltverständnis, das in eine Inszenierung von Durchsetzungsvermögen und männlicher Autorität mündet.
- Subtyp Innere Emigration: Diese Männer nehmen Kolleginnen eher nicht wahr und arbeiten weitestgehend isoliert.
- Subtyp Sexierung: Diese Männer sehen Kolleginnen als gleichberechtigte, aber andere Partnerinnen an, von denen sich aufgrund der als natürlich verstandenen Differenz nicht abgegrenzt werden muss.

Niehaus (2012) beschreibt den Berufsweg eines Grundschullehrers, anhand dessen sich die Entwicklung zu einem nicht-reflexiven Habitus illustrieren lässt. Ein Interviewpartner erzählte ihm, dass er im Zuge seines Berufseinstiegs die Erwartung erlebte, Sportunterricht erteilen zu sollen. Dies lehnte er zunächst ab, da er weder dafür ausgebildet war, noch besonderes Interesse daran hatte. Schließlich gab er jedoch den Erwartungen nach und berichtet nunmehr davon, dass er inzwischen begeistert Sport unterrichte. Dabei gestalte er den Unterricht wett-kampforientiert.

Mit Niehaus kann darin eine Übernahme der Erwartungen – eine männliche Normalisierung des Lehrers – gesehen werden, die an männliche Grundschullehrer im Kontext des normativen Wohlwollens gerichtet werden. Dieser Lehrer entsprach letztlich der Rolle, einen „männlichen Unterricht“ zu praktizieren, was im Falle der Wettkampforientierung jedoch „mit einer professionellen Praxis“ kollidiere, „die alle Kinder im Blick hat – und die Breite und Vielfalt eines Faches (hier des Sports) ohne Bindung an bestimmte >

Gruppenzugehörigkeit vermittelt“ (Niehaus 2012, S. 54). Der Sub-Typ des Führungsanspruches zeigt sich zudem darin, dass dieser Interviewpartner als weiblich geltende Praktiken abwertend als Abgrenzungsfolie nutzt („immer mit dem Schwungtuch rumwedeln und immer zu singen und zu tanzen“) und inzwischen auch stellvertretender Leiter der Schule ist. Er folgt gleich mehreren der von Burn und Pratt-Adams formulierten Skripte der Karriereorientierung, des Rollenbilds für Jungen und der Beschäftigung mit Sport.

Hinzuzufügen ist, dass die Konstruktion der Grundschullehrtätigkeit als Frauenberuf auch für transgeschlechtliche Personen eine besondere Hürde darstellt: Wer aufgrund der eigenen Geschlechtsbiographie nicht als für die Tätigkeit naturbedingt geeignet gelten kann oder aber sich gar nicht geschlechtlich eindeutig zuordnen lässt, kann hier keinen Platz finden. Über die Situation transgeschlechtlicher Lehrkräfte ist bislang keine Forschung durchgeführt worden.

2.2.2. Keine egalitäre Vielfalt als Modell für Kinder

Zweitens lässt sich kritisieren, dass die Konstruktion des Grundschullehramts als „weiblich“, Grundschulkindern die Möglichkeit nimmt, vielfältige Lebensweisen und Geschlechterformen zu erleben und sie als einander gleichrangig zu begreifen. Kinder lernen vielmehr frühzeitig eine Welt kennen, in der Männer tendenziell für die Vergabe von Status und die Vermittlung des für den Staterwerb nötigen Wissens, Frauen tendenziell für die Organisation des Alltags und für Erziehung zuständig sind (vgl. Rieske 2012). Ein „Reproduktionskreislauf von Geschlechterbildern“ (Scholand 2012) mündet in der Berufs- und Studienorientierung im Allgemeinen sowie in der Einsozialisation in das Lehramtsstudium und Berufswelt Grundschule im Besonderen in die oben bereits beschriebenen geschlechterstereotypen Arbeitsteilungen innerhalb des Grundschullehramtes. Das Ziel, Kindern eine egalitäre Vielfalt anhand eines Modells einer vielfältigen Lehrer*innenschaft zu ermöglichen, setzt die Unterbrechung des Reproduktionskreislaufes voraus. Die Frage ist nun, wie die Diskussion über mehr Männer in der Grundschule in diese Perspektive einer egalitären Vielfalt zu platzieren ist.

Männliche Pädagogen für alle Kinder

In der Diskussion der vergangenen 15 Jahre wurde die pädagogische Bedeutung des geringen Anteils von Männern unter Grundschullehrkräften weniger auf alle Kinder gerichtet und mit einer Vielfaltsperspektive verknüpft, sondern vor allem mit Blick auf Jungen artikuliert. Diese Position wird immer wieder stark gemacht, obwohl sie sowohl auf problematischen Annahmen beruht und zu problematischen Schlussfolgerungen führt. Wir wollen in diesem Abschnitt einige der Argumentationen darstellen und diskutieren.

Ein zentraler Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Jungen den Kontakt zu Männern bräuchten, die sie aufgrund des eigenen Männlich-Seins verstehen und pädagogische Angebote machen, die den Neigungen von Jungen entsprechen. Die Unterrichtsgestaltung von Männern sei demnach stärker von Elementen geprägt, die kulturell als männlich gelten und für Jungen von Interesse sind, als die Unterrichtsgestaltung von Frauen (vgl. z. B. Matzner 2012, Irle 2012, Aigner/Rohrmann 2012). Frauen wiederum könnten aufgrund ihrer Erfahrungen und ihrer Weiblichkeit mit männlichen Impulsen nicht wertschätzend und anerkennend arbeiten und dies auch nicht im Rahmen von Aus- und Fortbildung verändern. Vielmehr stünden sie Jungen fremd gegenüber und scheiterten mit ihren Erziehungsversuchen dadurch zwangsläufig (z. B. Dammasch 2012, S. 196).¹²

Dem kann zunächst entgegnet werden, dass hier die Vorstellung von klar umrissener, unveränderlicher und letztlich naturgegebener Männlichkeit und Weiblichkeit zugrunde gelegt ist, im Rahmen derer Jungen und Männer einerseits und Mädchen und Frauen andererseits nur als homogene Gruppen denkbar sind. Dies widerspricht allen Erkenntnissen von den vielfachen Differenzen der Geschlechtergruppen und von der Veränderbarkeit individueller Handlungs- und Denkmuster durch Bildungsprozesse, wie sie nicht zuletzt im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen stattfinden. Frauen die Kompetenz abzusprechen, mit Jungen zu arbeiten und diese wiederum Männern als naturgegebene Kompetenz zuzusprechen, ist ein Beispiel für die Deprofessionalisierung pädagogischer Arbeit, für die Personen diesem Diskurs zufolge nicht aufgrund entsprechender Ausbildungen qualifiziert sind, sondern vorrangig aufgrund ihrer Geschlechtlichkeit.

Damit soll nicht gesagt werden, es gäbe keine durchschnittlichen Differenzen auch im professionellen Handeln von Lehrern und Lehrerinnen. Doch diese lassen sich nicht

¹² Manche Autor*innen legen den Fokus weniger auf Jungen als auf die angenommene Einseitigkeit der Unterrichtspraxis, welche sowohl für Jungen als auch Mädchen nachteilig sei. So fordert etwa Bernd Thomas, „das männliche Moment in der Sozialisation von Kindern wieder stärker zu akzentuieren“ (2012, S. 40).

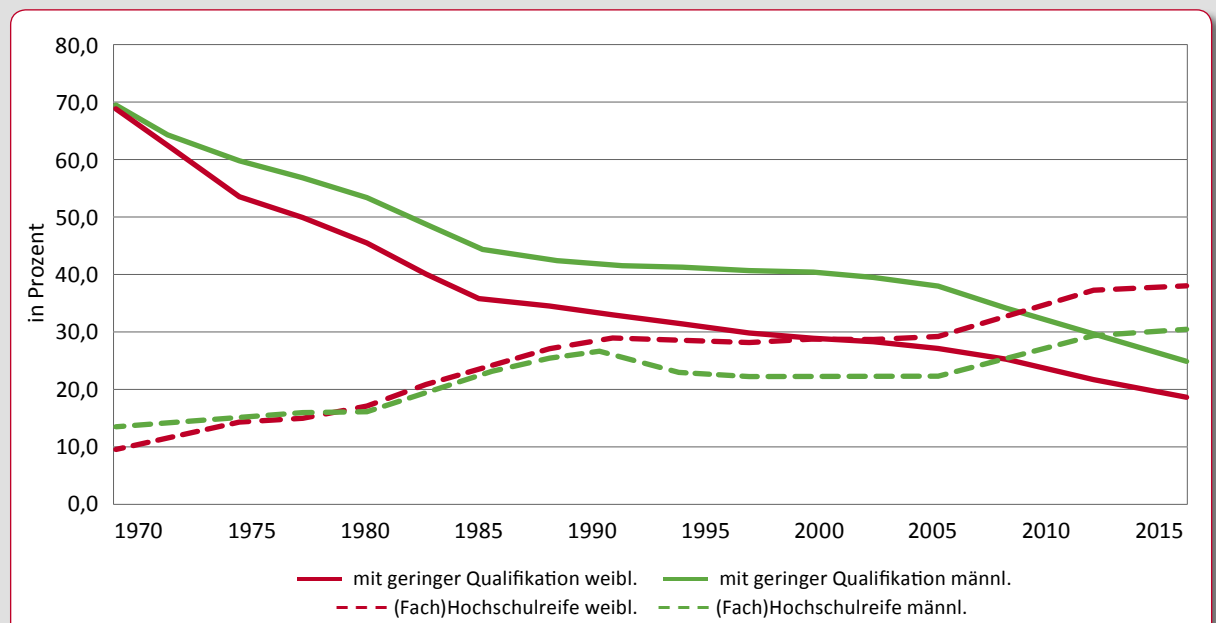
durchgängig finden und sollten nicht unhinterfragter Ausgangspunkt, sondern vielmehr als zu bearbeitendes Problem gesehen werden. So berichtet etwa Matzner (2012) davon, dass Lehrerinnen reformpädagogische Konzepte bevorzugen, welche bei den Schüler*innen Selbstdisziplin und Selbststeuerung voraussetzen, wohingegen ein Teil der Jungen eher von klaren Lernzielen und Regeln, strukturierten Unterrichtsformen und ritualisierten Prüfungen profitiere. Doch Baar (2010) weist auf Studien hin, laut denen männliche Lehrkräfte häufiger als weibliche Lehrkräfte ein Selbstbild als Wissensvermittler hätten und sich in Distanz zu Schüler*innen und Beruf übten – ein Ergebnis, das nicht zu der Hoffnung auf männlich-väterliche Zuwendung passt, die an männliche Grundschullehrer gerichtet wird.

Auch wünschen sich Jungen nicht unbedingt männliche Lehrkräfte. In der Dortmunder Jungenstudie – befragt wurden 1635 Jungen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren – gaben 59 Prozent der Jungen an, dass ihnen das Geschlecht ihrer Lehrkräfte egal sei. 18 Prozent würden es vom Unterrichtsfach abhängig machen, ob sie lieber von einem Mann oder einer Frau unterrichtet werden; 17 Pro-

zent bevorzugen Lehrerinnen und 6 Prozent bevorzugen Lehrer (Koch-Priewe et al. 2009, S. 108f.). Eine kleinere Befragung von 157 Schülern an einem Gymnasium fand, dass die Mehrheit von Jungen für männlich konnotierte Fächer männliche Lehrkräfte und für weiblich konnotierte Fächer weibliche Lehrkräfte bevorzugen würden (Matzner 2012). 77,7 Prozent der Jungen gaben an, strenger als Mädchen behandelt und schneller bestraft zu werden – allerdings besonders von männlichen Lehrkräften (ebd.). Dies lässt daran zweifeln, dass Jungen von männlichen Lehrkräften ein besseres Verständnis für ihre Verhaltensweisen erwarten können. Es erstaunt, dass der Autor dieser Studie dennoch an dieser Behauptung festhält.

Einige Autor*innen verweisen auf Ergebnisse international vergleichender Kompetenzstudien, Forschungsergebnisse zur Geschlechterverteilung von Gymnasialempfehlungen oder Statistiken zu Schulabschlüssen und behaupten ein „Schul- und Sozialversagen eines – wachsenden – Teils von Jungen“ (Preuss-Lausitz 2012, S. 39; ähnlich auch Hopf 2012). Bezüglich der schulischen Leistungen liegen jedoch eher gegenteilige Daten vor, die zeigen, dass sich die Abschlüsse von Jungen in den vergangenen Jahrzeh-

Abb. 3: Anteile von Abgängern und Abgängerinnen mit geringer und hoher Qualifikation an den Geschlechtergruppen 1970–2015



Quelle: Datenportal des BMBF, eigene Berechnungen.

Lesehilfe: Im Jahr 1970 verließen 68 Prozent aller (weiblichen) Abgängerinnen der allgemeinbildenden Schulen diese mit keinem oder einem Hauptschulabschluss (geringe Qualifikation), 2015 waren dies 18 Prozent. Bei den (männlichen) Abgängern verringerte sich in diesem Zeitraum der Anteil derjenigen mit geringer Qualifikation von 68 Prozent auf 26 Prozent. Mit einer (Fach-)Hochschulreife verließen 1970 14 Prozent aller Abgänger der allgemeinbildenden Schulen diese, 2015 waren dies 30 Prozent. Unter den Abgängerinnen erhöhte sich der Anteil derjenigen mit (Fach-)Hochschulreife von 1970 bis 2015 von 10 Prozent auf 38 Prozent.

ten insgesamt deutlich verbessert haben – ein immer geringerer Anteil verlässt die Schule mit einer geringen Qualifikation, ein immer höherer Anteil verlässt sie mit einer (Fach-)Hochschulreife (siehe Abbildung 3).¹³ Trotz des geringer werdenden Männeranteils unter Grundschullehrkräften in den vergangenen Jahrzehnten konnte also der Qualifikationsgrad männlicher Schulabsolventen verbessert werden. Diese Verbesserung ist genau in jener Zeit geschehen, in welcher der Anteil männlicher Lehrkräfte an Grundschulen gesunken ist. Auch die zwischenzeitlich entstandenen Differenzen zwischen Abgängerinnen und Abgängern sinken hinsichtlich dieser beiden Aspekte in den vergangenen Jahren wieder (sehr langsam) – anhand der dargestellten Daten kann weder von einer stetigen Verschlechterung der Bildungssituation von Jungen noch von einem weiterhin andauerndem Auseinanderdriften von Jungen und Mädchen gesprochen werden.

Die These, dass ein höherer Männeranteil zu besseren Schulerfolgen von Jungen führe (bzw. einen geringeren diesbezüglichen Abstand zwischen Mädchen und Jungen bewirke), ist in den meisten Studien nicht bestätigt worden (vgl. Faulstich-Wieland 2011). Fraglich ist auch, ob die häufige Darstellung der Situation als gesellschaftlicher Notstand der realen Situation angemessen ist (vgl. für eine entsprechende Analyse des Diskurses Fegter 2012).

Kritisch sind auch die Konsequenzen der Sichtweise zu betrachten, dass männliche Pädagogen vorrangig zur Stärkung männlicher Kinder eingestellt werden sollten. Denn männliche Pädagogen werden darin als potenzielle Anwälte von Jungen und als Retter des Bildungssystems positioniert, wobei spezifische, an Männlichkeitsnormen anknüpfende Erwartungen an sie gerichtet werden (siehe die in Abschnitt 2.2.1 beschriebenen normativen Muster). Burn/Pratt-Adams (2015) haben übrigens beobachtet, dass insbesondere jüngere Lehrer sich Kolleginnen gegenüber als überlegen darstellen würden. Burn/Pratt-Adams weisen darauf hin, dass dies bereits eine Folge von Anwerbestrategien sein könnte, die den besonderen Wert männlicher Lehrkräfte betonen.

Aus den dargestellten Gründen sollte eine Strategie verfolgt werden, die auf eine vielfältige Lehrer*innenschaft abzielt, welche Geschlechterstereotype nicht reproduziert, sondern hinterfragt und von der alle Kinder etwas haben.

2.3. Was sollte bei der Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt beachtet werden?

Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich zusammenfassen: Dass der Beruf des Grundschullehrers bzw. der Grundschullehrerin mehrheitlich von Frauen ausgeübt wird, ist auf eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit zurückzuführen, in welcher von Mädchen bzw. Frauen Weiblichkeit und von Jungen bzw. Männern Männlichkeit erwartet wird, was u. a. in einer Vermeidung des Grundschullehreramt aufseiten von Männern und einem gesteigerten Interesse an diesem Feld aufseiten von Frauen resultiert. Dies führt auch dazu, dass (angehende) Grundschullehrer mit normativen Erwartungen konfrontiert sind, die ihnen die Entwicklung professionellen Handelns erschweren und sie dazu drängen, Geschlechterstereotypen zu erfüllen. Dies ist für alle Beteiligten ein Problem, weil damit allen – Lehrkräften wie Schüler*innen – Geschlechternormen vorgelebt werden. Für die Überwindung der gegenwärtigen Unterrepräsentanz von Männern im Grundschullehramt ist daher die Arbeit an Geschlechterkonstruktionen im Allgemeinen und an Männlichkeitsanforderungen im Besonderen von zentraler Bedeutung. Anwerbemaßnahmen, die ohne eine solche Arbeit in erster Linie auf eine bloße Erhöhung des Anteils von Männern im Grundschulbereich abzielen, werden nicht erfolgreich sein, weil sie am Kern des Problems vorbei agieren. Auf die problematischen Aspekte einer Strategie, die auf „mehr Männlichkeit“ abzielt, haben wir hingewiesen. Im Folgenden soll ausgeführt werden, welche Bedeutung die Orientierung an einer egalitären Vielfalt und die Stärkung von Professionalität im Grundschullehramt hat.

2.3.1. Vermeidung von Stereotypen und Entlastung von Männlichkeitsanforderungen

In Diskussionen über die Gewinnung von Männern fürs Grundschullehramt wird teilweise davon ausgegangen, dass die Grundschule den vermuteten Erwartungen und Interessen von Männern angepasst werden müsse. Daraus würde folgen, die Arbeitsplatzsicherheit zu betonen, die Grundschullehrtätigkeit als actionreich darzustellen oder in Informationsmaterialien Männer in der Natur, bei Bewegungsspielen oder als Gruppenleiter abzubilden (siehe hierzu auch Abschnitt 3.2). Dies ist bereits aus dem Feld der Elementarpädagogik bekannt.

13 Für eine weitere Diskussion der Jungenbenachteiligungsthese und entsprechender Daten seien die Veröffentlichungen von Rieske (2011) und Fegter (2012) erwähnt.

Problematisch ist daran zweierlei:

1. Klischees und Männlichkeitsanforderungen werden fortgeführt und gefestigt. Mann-Sein wird mit Interessen und Verhaltensweisen verknüpft, die nur einen Teil des Handlungsspektrums repräsentieren, das Männern zur Verfügung steht und zur Verfügung stehen sollte. Es besteht die Gefahr, dass in Grundschulkollegien eine vergeschlechtlichte Arbeitsteilung entsteht, sobald ein Mann dazu kommt. Aus unserer Sicht führt daher eine Strategie, die männliche Interessen und Handlungsmuster in dieser Form vereinheitlicht, zur Verhinderung einer Beteiligung von Männern am Grundschullehramt.
2. Es wird außer Acht gelassen, dass die Grundschule für Männer gerade als Ort attraktiv sein könnte, an welchem sie Männlichkeitsanforderungen nicht entsprechen müssen, die anderenorts an sie gestellt werden. Die Grundschule verlöre sozusagen ihren Standortvorteil, für Männer mit alternativen Männlichkeiten attraktiv zu sein. So weist etwa Aigner (2012) darauf hin, dass männliche Fachkräfte in Kitas hohe soziale Gratifikationen und hohe Berufszufriedenheit erleben, und zwar auch aufgrund der Abwesenheit von Konkurrenzdruck, wie er in Berufen besteht, die mehrheitlich von Männern ausgeübt werden. Dies entschädige, so Aigner, für die niedrige Entlohnung.

Wenn es richtig ist, dass die oben beschriebenen stereotypisierenden Geschlechterkonstruktionen und dazugehörigen Männlichkeitsanforderungen die wesentliche Ursache der geringen Beteiligung von Männern am Grundschullehramt sind, dann gilt also zur Behebung des Problems Geschlechterklischees zu hinterfragen, Jungen und Männer von Männlichkeitsanforderungen zu entlasten und diese nicht zu reproduzieren.

2.3.2. Egalitäre Vielfalt als Ziel

So wie Schüler*innen vielfältige Zugehörigkeiten und (Nicht-)Identitäten haben, sollten auch Kollegien so zusammengesetzt sein, dass sie die Heterogenität der Schüler*innen repräsentieren. Dadurch bieten sie vielfältige Möglichkeiten der Identifikation und Abgrenzung sowie des Realisierens und Einübens von egalitärer Vielfalt, das heißt einem gleichberechtigten Miteinander von Verschiedenheiten jenseits von Hierarchien und Normen. Schule kann gesellschaftliche Ungleichheiten und Normalitäten nicht vollständig aufheben und eine vollständige Repräsentation gesellschaftlicher Vielfalt ist ebenso nicht möglich, doch es sollte zumindest versucht werden, in diese Richtung zu arbeiten.

Insofern ist es richtig zu fragen, ob denn „die Unterscheidung in männlich und weiblich ausreichend [ist], um die Heterogenität im Klassenzimmer differenziert genug wahrzunehmen und zutreffend zu beschreiben“ (Baar u. a. 2012, S. 106). Damit wäre zugleich das Problem obsolet, dass es Kindern aller Geschlechtszugehörigkeiten an Identifikationsmöglichkeiten und Modellen fehlt. Außerdem könnten dann alle Personen im Kollegium die Querschnittsaufgabe annehmen, die Auseinandersetzung von Jungen mit dem Thema Geschlecht professionell zu begleiten, anstatt dies einer Teilgruppe zu überlassen. Gerade die Grundschule bietet für eine egalitäre Geschlechtervielfalt reiche Anschlusspunkte, sind doch im Grundschulalter eine Reihe von „anderen“ Jungen zu finden, die sich nicht in die Logiken zweigeschlechtlicher Abgrenzung und Hierarchisierung gegenüber Mädchen sowie untereinander hineinbegeben (Michalek 2009).

2.3.3. Stärkung der Professionalität (und des Status) des Grundschullehrberufs

Drittens ist es wichtig, den Grundschullehrberuf als Profession zu begreifen und Tendenzen entgegenzutreten, eine vermeintlich naturgegebene Eignung bestimmter Personen aufgrund von Geschlechterstereotypen anzunehmen. Zum einen fördert dies eine Sichtweise auf das Grundschullehramt als wenig anspruchsvolle Tätigkeit, die eine geringere Entlohnung als andere Lehrämter verdiene. Zudem sind weder (bestimmte) Frauen aufgrund einer angenommenen Mütterlichkeit zur pädagogischen Arbeit mit Kindern qualifiziert noch sind (bestimmte) Männer aufgrund etwa einer autoritären oder sportlichen Männlichkeit zur pädagogischen Arbeit mit Kindern (bzw. Jungen) qualifiziert. Eine bestimmte Geschlechtszugehörigkeit, -identität oder Geschlechtlichkeit ist aber kein Qualifikationsmerkmal für die pädagogische Arbeit. Ein Schlüssel für Professionalität liegt vielmehr in einer Reflexionsfähigkeit bezüglich der Bedeutung von Geschlecht und anderen sozialen Dimensionen für den Bildungs- und Entwicklungsprozess. Dementsprechend ist es wichtig, Genderkompetenz und Reflexivität als Qualitätsmerkmale professionellen Handelns hervorzuheben und in der Ausbildung wie auch in Fort- und Weiterbildung zu vermitteln. Dies impliziert eine (reflektierende) Dramatisierung von Geschlecht, also die situationsbedingte und zeitlich begrenzte Betonung der Kategorie Geschlecht in ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse, um eine Entdramatisierung zu ermöglichen, die die Basis für eine „individualisierte, von geschlechterstereotypisierenden Vorstellungen losgelöste kollegiale, aber auch schüler- und schülerinnenbezogene Interaktion“ (Baar 2010, S. 400) ermöglicht. Eine reflexive Professionalität als Eignungskriterium

zu betonen hilft zugleich dabei, das Grundschullehramt als Beruf mit vielfältigen, herausfordernden aber bewältigbaren Anforderungen zu etablieren und somit einer relativen Abwertung des Berufs entgegen zu treten.

2.4. Zusammenfassung

Kaum Männer im Grundschullehramt – eine Folge der vergeschlechtlichten Arbeitsteilung

Der Anteil männlicher Fachkräfte im Grundschullehramt ist in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich auf etwa 12 Prozent gesunken. Dies ist Ausdruck einer Geschlechterordnung, die auch die Arbeitswelt beeinflusst und wiederum von dieser produziert wird. Vorstellungen davon, wofür Männer und Frauen „geeignet“ sind, wirken sich ebenso auf berufliche Orientierungen aus wie Erwartungen an „richtige“ Männlichkeit und Weiblichkeit, mit denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene einen Umgang finden müssen. Ein Tätigkeitsfeld, das von einem im Vergleich zu anderen (pädagogischen) Feldern geringen Status, niedrigem Anteil kognitiver Wissensvermittlung, hohem Anteil von Beziehungsarbeit, wenigen Aufstiegsmöglichkeiten (man könnte auch sagen: flachen Hierarchien) gekennzeichnet ist, wird häufiger von Frauen als von Männern gewählt. Auch für geschlechtlich nonkonforme Personen begrenzt die Norm der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit, die den Diskussionen über die pädagogische Arbeit mit Kindern vielfach latent oder explizit zugrunde liegt, die Attraktivität dieses Feldes. Hinzu kommt, dass diejenigen (jungen) Menschen, deren berufliche Orientierungen nicht konform mit den an sie gestellten Geschlechtsanforderungen sind, weiterhin zu selten entsprechende Unterstützung in ihrer Berufswahl erhalten.

Ein Problem für alle

Diese Ursachen repräsentieren zugleich auch das Problem an dieser Situation: die Reproduktion einer kulturellen Ordnung, die nur zwei Geschlechter kennt, diese normativ begrenzt und in ein hierarchisches Verhältnis zueinander setzt. Männer werden dadurch in ihren beruflichen Möglichkeiten eingeschränkt und in Felder gedrängt, die nicht unbedingt ihren Wünschen und Interessen entsprechen. Frauen werden dadurch ebenfalls eingeschränkt, und das Arbeitsfeld Grundschule erhält womöglich Fachkräfte, deren Motivation weniger auf die Tätigkeit bezogen ist, sondern sich vielmehr aus Weiblichkeitsanforderungen speist, die ein Hindernis für Professionalität darstellen können.

Für die Kinder, die die Grundschule besuchen, bedeutet eine solche zweigeschlechtliche Ordnung wiederum ebenso die Konfrontation mit Geschlechternormen und

Geschlechterhierarchien. Ihre Entwicklung wird dadurch eingeschränkt, denn sie lernen nicht eine Welt egalitärer Vielfalt kennen. Kritisch sind demgegenüber solche Sichtweisen zu sehen, die das Hauptproblem in einer Benachteiligung von Jungen aufgrund der Unverfügbarkeit männlicher Bezugspersonen und Vorbilder oder Modelle sehen. Diese Sicht geht tendenziell mit der Reproduktion von Geschlechterstereotypen und Männlichkeitsanforderungen einher und führt nicht aus den Problemen von Jungen (und Mädchen) mit den gegebenen Geschlechterverhältnissen heraus.

Professionelle Geschlechtervielfalt als Ziel

Eine Veränderung der gegenwärtigen Situation sollte von dem Leitgedanken der egalitären Vielfalt geprägt sein. Die Grundschule sollte so gestaltet sein, dass keine Geschlechterhierarchien und Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsanforderungen (re-)produziert werden. Für die personelle Zusammensetzung ergibt sich daraus das Ziel der Vielfalt, wozu auch die Gewinnung von Männern – in ihrer Heterogenität – gehört. Gepaart werden sollte diese Orientierung an Vielfalt mit bereits bestehenden Professionalitätskriterien, sodass nicht Geschlechterstereotype die Praxis leiten, sondern Prinzipien einer guten Pädagogik. Deshalb gehen wir im Folgenden der Frage nach, wie durch die Gewinnung männlicher Grundschullehrer zu einer **professionellen Geschlechtervielfalt in Grundschulkollegien** beigetragen werden kann.

2.5. Weiterführende Literatur

- Baar, R. (2010). *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Budde, J., Thon, C. & Walgenbach, K. (Hrsg.). (2014). *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Cremers, M., Höyng, S., Krabel, J. & Rohrmann, T. (Hrsg.). (2012). *Männer in Kitas*. Opladen: Budrich.
- Hastedt, S. & Lange, S. (2012). *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (Hrsg.). (2012). *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Rieseke, T. V. (2011). *Bildung von Geschlecht: Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen* Frankfurt/Main: GEW.
https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25095&token=bdd1ede5c7704ccf26bb9750341994f828dba35d&download=&n=Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf

3. Strategien zur Erleichterung des Zugangs von Männern zum Grundschullehramt

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt: Die Konstruktion des Grundschullehramts als weiblich und ein Mangel an Unterstützung für Jungen und junge Männer, ihre Berufswahlentscheidungen jenseits von Männlichkeitsanforderungen zu treffen, sind die wesentlichen Gründe für den geringen Männeranteil unter Grundschullehrkräften. Dem entspricht, dass ein wesentlicher Teil der Arbeit von diesbezüglich engagierten Projekten darin besteht, die Konstruktion des Grundschullehramts zu verändern und Jungen und jungen Männern den Weg dorthin zu öffnen. Diese Aktivitäten werden in diesem Kapitel genauer diskutiert:

- Aktivitäten zur Veränderung von Status und Image des Grundschullehramts (3.1),
- Aktivitäten zur Begleitung der Berufswahl von Jungen und jungen Männern (3.2) und
- Aktivitäten zur Veränderung des Zugangs zum Studium des Grundschullehramts (3.3).

Dabei ist zu beachten, dass es bei der Erhöhung des Anteils männlicher Grundschullehrer nicht bloß um das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Männern und Frauen an der Grundschule geht, sondern vielmehr um die Entwicklung von geschlechterheterogenen und -egalitären sowie diversitätsbewussten Kollegien. Auch innerhalb der Gruppe der Männer* und Frauen* sollte Diversität gefördert werden; zudem sollten Menschen mitgedacht werden, die sich nicht in die kulturelle Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit einordnen lassen wollen und können.

3.1. Status und Image des Grundschullehramts als Zugangshindernis

Anspruchslos und überfordernd – Stereotype über das Grundschullehramt als Problem

Eine Studie mit Schüler*innen Hamburger Oberstufen hat gezeigt, was schon lange vermutet wurde: Das Grundschullehramt hat ein Imageproblem. Aus Sicht der befragten Schüler*innen ist das Grundschullehramt fachlich

wenig anspruchsvoll und bietet zu wenige Aufstiegschancen und andere Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung. Gleichzeitig wird es als pädagogisch überfordernd und anstrengend angesehen, da von Eltern und Gesellschaft viele Ansprüche an die Lehrkräfte gestellt werden, die kaum erfüllbar sind (vgl. Faulstich-Wieland 2012, S. 14). Darüber hinaus sind homogenisierende Annahmen über Eignungen wirksam. Direkt auf die Geschlechterverteilung in diesem Beruf angesprochen, meinten Schüler*innen, dass Männer weniger als Frauen geneigt oder geeignet seien, mit kleinen Kindern zu arbeiten. Unter den ebenfalls befragten Lehramtsstudierenden zeigte sich, dass Studierende mit dem Abschlussziel Lehramt Grundschule/Sekundarstufe 1 deutlich häufiger als Studierende mit dem Abschlussziel Lehramt Gymnasium angaben, mit Kindern arbeiten zu wollen und deutlich seltener als Motivation für ihre Studienwahl angaben, Wissen vermitteln zu wollen. Lediglich 5 Prozent aller Lehramtsstudierenden gaben ein wissenschaftliches Interesse an. Das heißt: Schüler*innen und Studierende verkennen gleichermaßen den anspruchsvollen und wissenschaftsbasierten fachdidaktischen Teil des Grundschullehramts.

Für die Geschlechterverteilung unter Grundschullehrkräften ist dies von zentraler Bedeutung, denn die Unterscheidung und Hierarchisierung von „Wissensvermittlung“ und „Erziehung“ findet ihre Parallele in gängigen Geschlechterbildern, die den ersten Aspekt mit Männlichkeit, den zweiten Aspekt mit Weiblichkeit verknüpfen und ersterem den höheren Wert zuweisen. Diese Vergeschlechtlichung zeigt sich denn auch, wenn das Grundschullehramt als ein Beruf angesehen wird, in dem „mütterliche“ Fähigkeiten gefordert seien (Burn/Pratt-Adams 2015, Baar 2013). Deshalb plädieren Akteur*innen des Feldes dafür, die „attraktiven und anspruchsvollen Seiten des Jobs herauszustellen, wie die hohen Anforderungen an Didaktik, professionelle Beziehungsarbeit, kollegiale Teamarbeit und die Optimierung der Zusammenarbeit mit kulturell heterogenen Elternschaften usw.“ (Fantini 2012: S. 141).

Studienkompass

Aufgrund der Erkenntnisse über das problematische Image des Grundschullehramts haben Hannelore Faulstich-Wieland, Barbara Scholand und andere an der Universität Hamburg einen Online-*Studienkompass für das Lehramt an der Primar- und Sekundarstufe I* entwickelt, der ohne Geschlechterdramatisierung das Grundschullehramt als vielfältig anspruchsvoll darstellt und durch den Verzicht auf die Betonung männlicher Aspekte einerseits und die Überwindung der Darstellung der Tätigkeit als anspruchslos andererseits das Ziel verfolgt, männliche Personen in stärkerem Maße für das Studium zu interessieren.

Der Studienkompass berücksichtigt in seinem Aufbau den Umstand, dass Studienbewerber und -bewerberinnen die Anforderungen des Studiums der Grundschulpädagogik unterschätzen, insbesondere hinsichtlich der für das Fach Sachunterricht notwendigen naturwissenschaftlichen Grundbildung. Darüber hinaus wird vermittelt, dass fächerübergreifend und insgesamt kommunikative Kompetenzen konstitutiv für die Aus-

übung des Berufs „Lehrer“ bzw. „Lehrerin“ sind – ein Baustein ist ausschließlich dem Thema „Kommunikation“ gewidmet. Auch auf die wissenschaftliche Ausrichtung der Lehrerbildung wird an verschiedenen Stellen hingewiesen. (Scholand 2012). Neben dem Versuch, das Imageproblem durch eine entstereotypisierte Darstellung des Berufs anzugehen, wurde zweitens versucht, durch einen erhöhten Anteil von Männern auf Abbildungen männliche Studieninteressierte anzusprechen. Dies führt zwar dazu, dass im Verhältnis mehr Männer zu sehen sind als in der Grundschule real tätig sind – aber von den Gestalterinnen des Kompasses wurde dies als sinnvoller Ansatz bewertet, der zudem ohne eine explizite und dramatisierende Ansprache auskommt.

In einer Evaluation wurde der Kompass von Studierenden im ersten Semester als gut und hilfreich bewertet. Schüler*innen, die im Rahmen berufsorientierender Maßnahmen dazu befragt wurden, bewerteten den Kompass ebenfalls überwiegend positiv und zeigten sich beeindruckt von den vielfältigen Aufgaben des Berufs (Scholand 2012).

Aufwertung durch Eigenständigkeit des Studiums zum Grundschullehramt?

Umstrittener ist in diesem Zusammenhang ein anderer Ansatz – die Aufwertung des primärpädagogischen Feldes durch dessen Entwicklung zu einem eigenständigen Studienfach. Einige sehen darin eine vielversprechende und aufwertende Entwicklung, weil damit die didaktischen und fachlichen Voraussetzungen für den grundschulpädagogischen Bereich gestärkt werden könnten. Gegenteilige Sichtweisen erleben gerade in der Gründung eines eigenständigen Bereichs der frühkindlichen Pädagogik, wie er etwa in Bremen eingerichtet ist, eine weitere faktische Abwertung durch die anderen Fächer und pädagogischen Ausbildungsgänge. Aus dieser Perspektive wird eher für eine polyvalente Ausbildung plädiert, in der zunächst eine stufenübergreifende pädagogische Grundausbildung geschieht, an die sich eine Spezialisierung für die Arbeit mit bestimmten Altersgruppen anschließt.

Finanzielle Schlechterstellung und die Kampagne JA 13 für alle

Eine Korrektur von Vorurteilen über das Grundschullehramt kann dessen Attraktivität nur begrenzt steigern, da hierbei bestimmte Charakteristika des Feldes unverändert bleiben. Diesbezüglich ist vor allem die geringe Entlohnung des Grundschullehramts im Vergleich zu den anderen Lehrämtern zu nennen. Die Akteur*innen, die an der Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt arbeiten, thematisieren diesen Aspekt jedoch eher selten und legen in ihrer konkreten Arbeit andere Schwerpunkte – möglicherweise weil sie leichter zu erreichen sind. Dennoch werden „die nicht nachvollziehbaren Gehaltsunterschiede zwischen den Schulstufen“ (Fantini 2012, S. 42) benannt. Die weitverbreitete Einstufung von Grundschullehrer*innen in die Beamtenbesoldungsgruppe A12 bzw. die Tarifvertragsentgeltgruppe E 11 im Vergleich zu A13 bzw. E 13 für andere Lehrämter stellt eine eindeutige Schlechterstellung dar, auf die die GEW mit der Kampagne „JA 13 – weil Grundschullehrerinnen es verdienen“ reagiert hat.

JA 13: eine Kampagne der GEW

Grundschullehrer*innen werden in Deutschland im Allgemeinen nach einer niedrigeren Besoldungs- bzw. Entgeltgruppe entlohnt als andere vollausgebildete Lehrkräfte – sie verdienen 400 bis 700 Euro weniger im Monat. Diese Ungleichheit ist in anderen Ländern inzwischen aufgehoben worden (England, Griechenland, Kolumbien, Polen, Portugal, Schottland). Auch für Deutschland lässt sich argumentieren, warum Lehrkräfte in der Grundschule dieselbe Entlohnung erhalten sollten wie alle anderen: Anforderungsniveau und Dauer der Ausbildung wird zunehmend den Ausbildungen für andere Lehrämter angeglichen, das Grundschullehramt ist genauso fachlich und wissenschaftlich anspruchsvoll wie andere Lehrämter, Verantwortungs- und Leistungsanforderungen sind ebenso als gleichwertig zu betrachten (vgl. Kocher 2016)

Die GEW startete deshalb im November 2016 die Kampagne „JA 13 – weil Grundschullehrerinnen es verdienen“. Argumentiert wird dabei auch, dass die gegenwärtige ungleiche Bezahlung eine mittelbare Diskrimi-

nierung aufgrund des Geschlechts darstelle, da von der niedrigen Einstufung trotz meist gleichwertiger Qualifizierung mehrheitlich Frauen betroffen sind (vgl. Kocher/Porsche/Wenckebach 2016). Im Kampagnentitel wird das Wort Grundschullehrerinnen mit kleinem „i“ geschrieben, um darauf hinzuweisen, dass von der finanziellen Schlechterstellung in großer Mehrheit Frauen betroffen sind. Die Argumente für die Ungleichstellung beruhen auf Geschlechterstereotypen, welche weiblich eingeordnete Eigenschaften und Tätigkeiten jenen unterordnet, die mit Männlichkeit assoziiert werden.

2017 haben die Länder Berlin und Brandenburg beschlossen, Grundschullehrkräfte nach Besoldungsgruppe A 13 einzugruppieren – die Eingruppierung von angestellten Lehrkräften erhöht sich damit auf E 13. Dies gilt nicht nur für Absolventinnen und Absolventen von 10-semesterigen Bachelor-/Masterstudiengängen. Auch für Bestandslehrkräfte sind Wege zur Höhergruppierung vereinbart worden. Hintergrund dessen waren zum einen entsprechende gewerkschaftliche Forderungen, andererseits aber auch der akute Lehrkräftemangel in diesem Bereich.

Inwiefern eine finanzielle Besserstellung des Grundschullehramtes allerdings zu einer Erhöhung des Männeranteils führen würde, bleibt unklar. Denn in den vergangenen Jahren ist der Männeranteil unter Lehrkräften in allen Schulformen gesunken (Statistisches Bundesamt 2016a), auch in den besser entlohnten. Darüber hinaus hat die Forschung zur Berufswahl gezeigt, dass die Entlohnung lediglich ein Faktor von mehreren ist, der für Berufswahlentscheidungen relevant ist, wie der folgende Abschnitt zeigt.

3.2. Geschlechterreflektierte Berufs- und Lebensorientierung: Das Interesse von Jungen und Männern am Berufsfeld Grundschulpädagogik stärken

3.2.1. Information und Erfahrung: Angebote zur Berufswahlbegleitung

Die geschlechterreflektierte Begleitung von Berufswahlprozessen ist von zentraler Bedeutung für die Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt und steht deshalb im Mittelpunkt der diesbezüglich engagierten Projekte. Ihre Angebote lassen sich in drei Typen unterscheiden, die im Folgenden vorgestellt werden.

Typ 1: Informationsveranstaltungen über den Beruf des Grundschullehrers

Informationsveranstaltungen sind eine bewährte und häufig genutzte Möglichkeit, um Jungen über den Beruf des Grundschullehrers zu informieren und ihnen einen ersten Einblick in das Universitätsleben zu gewähren. Angesichts der allgemeinen Evaluationsergebnisse zum Girls' und Boys'Day liegt hierin auch eine gewisse Berechtigung: „Mehr als die Hälfte der Jungen hat angegeben, Berufe kennengelernt zu haben, die sie interessieren. 69 Prozent würden gern im nächsten Jahr wieder am Boys'Day teilnehmen. 27 Prozent der Jungen können sich vorstellen, in einem der kennengelernten Bereiche zu arbeiten“ (Kompetenzzentrum Technik–Diversity–Chancengleichheit e.V. (Hrsg.) 2016, S. 3).

Neue Wege für Jungs (seit 2005) und der Boys'Day – Jungen-Zukunftstag (kurz: Boys'Day, seit 2011) stellen Angebote der Berufs- und Lebensorientierung für Jungen dar. Die Angebote, wie sie im Rahmen von Neue Wege für Jungs entwickelt wurden, sind entlang der drei Säulen „Berufs- und Lebensplanung für Jungen“, „(männliche) Rollenbilder“ und „Sozialkompetenzen“ orientiert. Dabei stehen die Herausforderungen für Jungen und junge Männer im Vordergrund, >

wie sie sich aus gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen entwickeln. Es geht hierbei also um die Reflexion von Männlichkeitsvorstellungen und deren Passungen zu modernen Partnerschafts- und Familienmodellen sowie den Anforderungen des Arbeitsmarkts (vgl.: <https://neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Projekt>).

Beim Boys' Day handelt es sich um den bundesweiten Aktionstag, der parallel zum Girls' Day läuft, an dem Jungen sich in einem Tag in einem Beruf orientieren können, der als untypisch für Jungen gilt. Hierbei geht es z. B. um die Berufe Grundschullehrer, Erzieher und Altenpfleger. (vgl. <https://www.boys-day.de/Jungen/Mediathek/Ueber-den-Boys-Day/Der-Boys-Day-ein-Erkluerfilm>).

In diesem Zusammenhang soll auch auf das Portal klischee-frei.de hingewiesen werden. Es handelt sich bei klischee-frei.de um ein Internet-Portal, auf dem sich Akteur*innen der geschlechterreflektierten Berufsorientierung darstellen und vernetzen können. Pädagogische Fachkräfte, die junge Menschen in ihren Berufswahlentscheidungen begleiten, können hier Hintergrundinformationen für eine geschlechterreflektierte Praxis, Praxisbeispiele, Arbeitsmaterialien und aktuelle Zahlen finden (vgl. <https://www.klischee-frei.de>).

Die Hochschulen laden am Boys' Days Jungen ein, sich über den Beruf des Grundschullehrers und das entsprechende Studium praxisnah zu informieren. Ähnliche Veranstaltungen finden auch an Hochschultagen oder im Rahmen von Bildungsmessen statt oder werden in Kooperation mit den Berufsinformationszentren und Zentralen Studienberatungen durchgeführt. Die Angebote zum Boys' Day werden dabei nur mit Jungen durchgeführt, an den anderen Veranstaltungen nehmen auch Mädchen teil. Doch sind in den Projekten Hinweise darauf zu finden, dass es in jedem Fall sinnvoll sein kann, Jungen und jungen Männer besonders anzusprechen, auch wenn die Veranstaltungen geschlechterheterogen konzipiert sind. Eine direkte Ansprache und Ermutigung scheint ein wirksames Mittel zu sein, um zu verhindern, dass bereits die Assoziation dieser Tätigkeit als Frauenberuf verhindert, dass Jungen sich mit ihr beschäftigen – entweder aus Angst vor Diskriminierung oder aus Unwissenheit.

Für Informationsveranstaltungen werden häufig männliche Lehramtsstudenten oder Referendare von den Projekten hinzugezogen. Sie sollen dabei als Vorbilder und Identifikationsfiguren fungieren – sie können Wissen aus eigener Erfahrung vermitteln und an ihrer eigenen Person

zeigen, dass es männliche Grundschullehrer gibt. Die Einbindung von Studenten führt erfahrungsgemäß dazu, dass sich junge Männer und deren Eltern angesprochen fühlen (Fantini 2012, S. 142f). Sie vermitteln subjektive Eindrücke von den Vorteilen und Anforderungen des Berufs und können auf Nachfragen reagieren, erzählen von ihrer Motivation, Grundschullehrer zu werden, und können von möglichen Reaktionen aus dem Umfeld berichten sowie davon, wie es sich anfühlt, vor einer Grundschulklasse zu stehen (Hastedt 2012, S. 122f).

Hier stellt sich die Frage, ob sinnvolle Formate innerhalb der vergleichsweise kurzen Informationsveranstaltungen entwickelbar sind, die es erlauben, das Spannungsverhältnis zwischen normativer Marginalisierung und normativem Wohlwollen systematisch zu bearbeiten. Das scheint sinnvoll, weisen doch männliche Studierende darauf hin, zu wenig darauf vorbereitet gewesen zu sein, in ein zahlenmäßig von Frauen dominiertes und als weiblich konnotiertes Arbeitsfeld einzutreten. Ob kurzzeitpädagogische Informationsformate sich für solche Thematisierungen eignen, ist fraglich. Wahrscheinlich sind längere Seminare der geschlechterreflektierten Lebens- und Berufsorientierung dafür geeigneter. Auch die Frage danach, welche Qualifizierung von hinzugezogenen Studenten und Referendaren für diese Aufgabe adäquat wäre, bleibt an dieser Stelle offen.

Das Prinzip des Role-Models wird auch in den viel genutzten Video-Clips verfolgt, die im Rahmen von Neue Wege für Jungs entstanden sind. In einem Clip wird der Grundschullehrer Tim vorgestellt, der mal Fußballprofi werden wollte (Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=CIs9Lyt4gAU>). Auf den Webseiten der Hochschulen, die ein Modellprojekt durchgeführt haben, werden ebenfalls kurze schriftliche wie mündliche Interviews mit männlichen Lehramtsstudenten und Referendaren genutzt, um auf diesem Weg beispielhafte Erfahrungen leicht zugänglich zu machen. Weitere Quelle: <https://www.ph-freiburg.de/grundschullehrer-werden/ich-werde-grundschullehrer-weil.html>

Typ 2: Abbildungen – zwischen Norm und Pluralität

Ein wesentlicher und viel diskutierter Aspekt der öffentlichen Präsentation des Grundschullehramtes stellt die Arbeit mit Bildern und Fotos von Personen, die als Grundschullehrer*in arbeiten, dar. Durch entsprechende Bebilderungen kann die Arbeit von Männern in dem Feld normalisiert werden und die kulturell verbreitete Vorstellung über das Grundschullehramt als Frauenberuf verändert werden.

Neben dem bereits diskutierten Punkt, einen höheren Männeranteil unter den abgebildeten Personen anzustreben als es im Grundschullehramt derzeit der Fall ist, entsteht auch die Frage, in welcher Weise bzw. bei welcher Tätigkeit Männer abgebildet werden. Teilweise wird versucht, als männlich geltende Interessen anzusprechen (etwa durch die Abbildung eines Grundschullehrers mit einem Fußball in der Hand). In einem Fall wurde sich bewusst für die Darstellung eines „klischeehaften Mannes“ auf einem Flyer entschieden, was für ein großes Interesse regionaler Medien sorgte. Das könnte als Erfolgsmerkmal gesehen werden. Der „klischeehafte Mann“ wurde in dem Interview mit „mit Tattoos und etwas härteren äußeren Merkmalen“ beschrieben. Durch klischeehafte Darstellungen von Männern wird mediale Aufmerksamkeit erreicht; erfahrungsgemäß reagieren Medien immer wieder auf zweigeschlechtliche Dramatisierungen bzw. fordern diese sogar ein. Doch sind die Effekte einer dramatisierten Darstellung von Männlichkeit für die pädagogische Praxis mehr als fraglich. Deshalb wird vielfach versucht, Klischees zu relativieren oder

Männlichkeiten zu vervielfältigen, indem männliche Lehrkräfte ebenso in kommunikativen Situationen mit Kindern abgebildet werden.

Im Hamburger Projekt „Männer und Grundschule“ wird versucht, gänzlich ohne Personenabbildung auszukommen und mit drei farblich unterschiedenen Kreisen die verschiedenen Dimensionen des Grundschullehramts zu betonen und darzustellen (siehe Abbildung). Als die zentralen Dimensionen des Arbeitsfelds werden „wissenschaftlich“, „kommunikativ“, „kreativ“ genannt – bemerkenswerterweise taucht der Aspekt „sozial“ hier nicht auf. Diese Darstellungsform korrespondiert mit dem Versuch der Repräsentation des **Grundschullehramts** als anspruchsvoll und interessant



Zwischen Stereotyp und Entdramatisierung – ein Beispiel

Die Abbildung eines Mannes im Kontext Grundschule ist nicht automatisch ein Bruch mit normativen Geschlechterkonstruktionen. Teilweise geschehen Reproduktionen traditioneller Geschlechteranordnungen ohne Absicht, wie sich anhand eines Flyers aus einem der Projekte verdeutlichen lässt. Dort sind auf der Titelseite zwei erwachsene Personen sowie vier Kinder abgebildet. Die beiden erwachsenen Personen lassen sich als männlich und weiblich einordnen, wobei die männliche Person näher an der Bildmitte und der Kamera positioniert ist als die weibliche und zudem größer ist, sodass sie insgesamt sichtbarer ist. Hinzu kommt, dass die männliche Person direkt in die Kamera blickt, während die weibliche Person – stärker lächelnd als die männliche – nach unten schaut. Auch wenn beide gehend abgebildet werden, ist die männliche Person insgesamt präsenter, aktiver und der weiblichen Person übergeordnet. Die Blickrichtungen bringen zudem eine stereotype Rollenverteilung zum Ausdruck. So kann der nach unten gerichtete Blick der weiblichen Person als ein sorgender Blick auf die vor ihr laufenden Kinder interpretiert werden. Der nach vorn gerichtete Blick der männlichen Person ließe sich als an der Außenwirkung orientiert deuten. Wenn auch sicher nur sehr subtil, so knüpft dieses Bild (implizit) an Geschlechterklischees bzw. -zuschreibungen an.

Das eigentliche Ziel dieses Flyers war eine Entdramatisierung von Geschlecht. Während eine frühere Version explizit an Männer adressiert war, werden nun Männer und Frauen als potenzielle Grundschullehrkräfte angesprochen und so wird verdeutlicht, dass die Grundschule ein Ort der Zusammenarbeit von Personen verschiedener Geschlechtszugehörigkeiten ist. Nur eine der sechs Seiten des Flyers gibt Hinweise auf das Angebot der Hochschule zum Boys' Day mit der Erläuterung, dass sich am Boys' Day speziell Jungen über das Grundschullehramt informieren könnten, „da bisher nur wenige Männer in diesem Bereich tätig sind“ – ohne eine weitere Dramatisierung der Situation. Möglicherweise ist auch das Foto auf der Titelseite des Flyers aus diesem Motiv entstanden – männliche Personen nicht unnötig hervorzuheben, aber doch subtil verstärkt anzusprechen. Wenn dies jedoch, wie beschrieben, mit der Produktion einer Hierarchie zwischen Männern und Frauen einhergeht, so wird das eigentliche Ziel einer gleichberechtigten Beteiligung von Männern und Frauen unterlaufen. Daher plädieren wir für die Etablierung einer umfassenden Reflexionskultur, um auch unbeabsichtigte Reproduktionskreisläufe der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit selbstkritisch entdecken und vermeiden zu können.

und ohne vergeschlechtliche Ansprachen. Damit kann der Gefahr ausgewichen werden, durch personenbezogene Bilder doch immer wieder in stereotypisierende Zuschreibungen von Handlungs- und Eigenschaftsmustern männlicher und weiblicher Lehrkräfte zu geraten. Gerade weil personenbezogene Bilder über Identifikationsmotive funktionieren, entfalten sie immer wieder eine Sogwirkung, in der zweigeschlechtliche Zuschreibungen zustande kommen. Auch dann, wenn z. B. Männer und Frauen in vermeintlich untypischen Situationen gezeigt werden, werden sie häufig als Ausnahmen von einer Regel wahrgenommen. Das „Untypische“ verbleibt in der Logik zweigeschlechtlicher Zuschreibungen.

Die Produktion und Auswahl von Abbildungen sollte jenseits der Geschlechterdimension auch weitere Differenzmarkierungen reflektieren und zum Beispiel Lehrer of Color oder Lehrer mit (sichtbaren) Behinderungen zeigen.

People of Color oder Person of Color ist eine Selbstbezeichnung von Menschen, die Rassismuserfahrungen machen müssen. Tina Adomako schreibt zu dem Begriff People of Color: „People of Color (PoC) ist eine selbst gewählte Bezeichnung von verschiedensten Menschen, die sich als nicht-weiß definieren. In der Mehrheitsgesellschaft gilt weiß nach wie vor als Norm und nicht-weiß als Abweichung davon. Was PoC miteinander verbindet, sind geteilte Rassismuserfahrungen, Ausgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft und kollektive Zuschreibungen des „Andersseins“. In weiß dominierten Gesellschaften sind nicht-weiße Menschen seit der Kolonialzeit von Rassismus und Diskriminierung betroffen – bis heute.“

Dies stößt jedoch häufig auf die Schwierigkeit, dass es an entsprechenden Bildern mangelt. Bei den Akteur*innen im Feld besteht der Wunsch nach einem Modellprojekt, welches Bilder von Grundschullehrern verschiedenster Zugehörigkeiten produziert. Aus dem Feld der Elementarpädagogik wird berichtet, dass es zu Beginn der Arbeit zum Thema „Männer in KITAS“ gar keine verfügbaren Bilder gegeben habe und „eigene Bilder“ produziert werden mussten. Die vielfältige Produktion von Bildern, die von stereotypisierenden bis alternativen Männerbildern reichte, wurde aufgrund der insgesamt großen Anzahl selbst als Teil der Heterogenität gewertet. Diese Perspektive lässt sich ab einer gewissen Größe des Gesamtprojekts einnehmen. Kleiner angelegte Projektdimensionen sollten jedoch sehr genau reflektieren, welche Männlichkeitsbilder welche Effekte in Bezug auf mediale Diskurse und das Feld der pädagogischen Praxis entfalten. Neben den Repräsentationen von diversen Männlichkeiten sollte auch eine weitere Diversifizierung von Frauenbildern im Grundschullehramt vorangetrieben werden. Bei dem Thema der Diversifizierung von Geschlechterbildern geht es darum, dass Kinder am Ende auf Lehrkräfte treffen, die aus unterschiedlichen sozialen Schichten kommen, die Migrationsgeschichten haben, unterschiedliche und keine Religionen praktizieren, die geradlinige Karrieren hinter sich haben oder auf vielen Umwegen und mit vielen Krisen und Brüchen zum Grundschullehrer*innen-Beruf gelangt sind (Baar u. a. 2012, S. 119).

MEHR Männer in KITAS – Kampagnen zur Pluralisierung von Männerbildern

Auch in Kampagnen im Rahmen des Bundesprogramms MEHR Männer in KITAS wurden Strategien entwickelt, die Zielgruppe Männer mit möglichst diversen Männerbildern zu adressieren (z. B.: Männer in KITAS Hamburg: <http://www.vielfalt-mann.de>). Ein Interviewpartner aus einem der Projekte verweist auf die Schwierigkeit, die zugleich Potenzial ist, dass in größer werdenden Projekten die Öffentlichkeitsarbeit überhaupt nicht mehr zu kontrollieren ist. Dies kann das Risiko mit sich bringen, dass sich immer wieder normative Muster im Sinne des Sogs der Zweigeschlechtlichkeit durchsetzen, gerade wenn zu wenig Zeit zur Reflexion vorhanden ist. Er beschreibt ein Spannungsverhältnis zwischen konkreter inhaltlicher Konzeptionierung und Arbeit vor Ort einerseits, wo es zur alltäglichen Praxis gehört, Handlungsmuster zu reflektieren und den Formaten der Öffentlichkeitsarbeit andererseits, wo dies so nicht möglich ist. In Projekten zur Weiterentwicklung professioneller Geschlechtervielfalt mögen also Reflexion und Differenzierung möglich sein, was dann aber in Formaten der öffentlichen Darstellung möglicherweise schwieriger wird. So ist es zumindest eine große Herausforderung, einerseits für eine Erhöhung des Männeranteils einzutreten und andererseits keine bipolaren Geschlechterbilder zu betonen oder die Arbeit von Frauen abzuwerten. Verkürzungen sind hier schnell möglich. In der Kampagne MEHR Männer in KITAS haben sie darauf vertraut, dass die verschiedenen Teilergebnisse aus stereotypisierenden Bildern und alternativen und vielfältigen Bildern im Gesamtergebnis eine neue Qualität von Diversität hervorbringen. Eine Untersuchung wäre diesbezüglich sicherlich hilfreich, um die Effekte der Kampagne fundiert bestimmen zu können.

Typ 3: Praxiserfahrungen ermöglichen

Neben der Vermittlung von Informationen gilt die Ermöglichung von Praxiserfahrungen als Dreh- und Angelpunkt der Berufsorientierung. Für Jugendliche sind praktische Erfahrungen wichtig, weil sie im Ausprobieren oftmals neue und überraschende Anteile an sich selbst wahrnehmen können. So berichten z. B. Jungen über ihre Erfahrungen in Schnupperpraktika, dass sie von ihren eigenen Kompetenzen „überrascht gewesen“ seien. Es habe ihnen z. B. Spaß gemacht, kleineren Kindern in der Kita etwas vorzulesen, womit sie selbst nicht gerechnet haben. Sie berichten von dem schönen Gefühl, von anderen Menschen gebraucht zu werden sowie von der Erfahrung der Anerkennung durch die Mitarbeiter*innen. Sie hätten all das als selbstwertsteigend erlebt (Budde 2014, S. 140). Solche Erfahrungen werden von Jungen auch dann als bedeutsam angesehen, wenn sie bereits eine deutliche Orientierung in Richtung eines anderen Berufs entwickelt haben.

Bei männlichen Studierenden des Grundschullehramts zeigt sich die Bedeutung praktischer Vorerfahrungen für die Studienplatzwahl ebenfalls. Christoph Fantini verweist darauf, dass insbesondere in der Gruppe männlicher Studierender des Grundschullehramts an der Universität Bremen über 80 Prozent vor ihrem Studium „pädagogische Vorerfahrungen gesammelt (haben), z. B. im Zivildienst oder Freiwilligen Sozialen Jahr, als Übungsleiter im Sportverein, Gruppenleiter in Jugendorganisationen usw. Über 60 Prozent der Grundschullehramtsstudenten haben

vor dem Beginn des Studiums eine andere Ausbildung angefangen oder auch abgeschlossen“ (Fantini 2012, S. 146, vgl. auch Baum 2015, S. 37). Auch aus dem Kita-Kontext ist bekannt, dass Vorerfahrungen im (sozial)pädagogischen Kontext einen zentralen Faktor für berufsbiographische Entscheidungen von Männern für den Erzieher-Beruf darstellen (Breitenbach u. a. 2015).

Aus diesen Gründen regen Projekte zur Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt Sekundarschulen dazu an, Jungen für das Angebot eines Praktikums an der Grundschule im Rahmen vom Boys' Day zu interessieren. Darüber hinaus vermitteln sie zum Teil Praktikumsplätze und arbeiten an Kooperationen zwischen Sekundarschulen und Grundschulen, um die Praktika inhaltlich gut einzubetten.

Praktika bieten auch eine Möglichkeit, den anspruchsvollen Charakter des Grundschullehramtes zu vermitteln. Teilweise wählen Schüler das Tätigkeitsfeld Grundschule aus Mangel an Alternativen nach dem Motto „Joah, ich habe keinen anderen Praktikumsplatz gefunden, dann gehe ich mal in meine alte Grundschule“, wie es eine der von uns interviewten Projektmitarbeiterinnen beschreibt. Die Lehrkräfte der Grundschulen erleben diese Praktikanten häufig als schlecht motiviert und nehmen sie bloß als „ein weiteres Kind in der Klasse“ wahr. Unter diesem Vorzeichen, so zeigt die Erfahrung, haben weder die Schüler noch die Grundschulen produktive Erfahrungen mit den Praktika. Den Praktikanten muss daher genau vermit-

Schülerpraktika – Erfahrung jenseits der Norm oder doch nicht?

In einem Projekt sind Schulpartnerschaften entstanden, in deren Rahmen Schüler*innen von gymnasialen Oberstufen mit einem Sportprofil regelmäßig in einer benachbarten Grundschule den Sportunterricht unterstützt haben. Die Grundschulkollegien waren dafür dankbar, auch weil viele Lehrerinnen in Grundschulen für das Fach nicht ausgebildet waren. Ähnlich war ein PC-Führerschein-Projekt strukturiert, in dem Oberstufenschüler die Rolle von Co-Trainern in den Grundschulklassen übernommen haben. Männliche Schüler gaben ihrer Klassenlehrerin dabei zum Teil die Rückmeldung, dass sie aufgrund dieser Erfahrung überlegten, vielleicht eine Ausbildung zum Erzieher zu machen. Wie der Projektleiter sagt: „Die waren da vielleicht nicht toll mit ihren Noten und haben aber den Kick gekriegt, Mensch, das war aber geil hier und hat mich total zufrieden gemacht.“

Derartige Praktika bieten Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit pädagogischen Berufen und der Arbeit mit Kindern zu befassen, wie sie zumindest Jungen eher selten geboten wird. In diesem Sinne werden ihr Erfahrungsraum und ihr Handlungsspektrum erweitert. Allerdings fallen die Tätigkeitsfelder auf, mit denen männliche Schüler für die Projekte gewonnen werden: Sport und Computer. Beide können als männlich konnotierte Geschlechterterritorien aufgefasst werden, sodass hier bei den Schülern auch eine Reproduktion von Geschlechterstereotypen stattfindet, während bei den Schülerinnen diese Reproduktion eher durch die Beschäftigung mit dem Arbeitsfeld Grundschule stattfand. Dennoch – der Ansatz, an stereotypen Interessen anzusetzen und zugleich auch untypische Erfahrungen zu ermöglichen, ist, wenn er reflektiert umgesetzt wird, durchaus als sinnvoll zu betrachten, da er für einige Schüler*innen einen Zugang zu Handlungsmöglichkeiten jenseits von Geschlechternormen darstellt.

telt werden, dass es sich bei der Tätigkeit an der Grundschule um eine anspruchsvolle und eine herausfordernde Arbeit handelt. Sekundarschulen bzw. Gymnasien sollten derartige Praktika daher aufwerten und die Möglichkeit zur fundierten Vorbereitung bieten.

Strukturelle und institutionelle Grenzen der Schulkooperationen

So groß die Bereitschaft aufseiten der Grundschulen ist, Kooperationen einzugehen, so schwer sind Gymnasien dafür zu gewinnen. Schon eine Kontaktaufnahme und eine intensivere Zusammenarbeit mit ihnen hat sich mancherorts bereits als zu zeitaufwendig herausgestellt. Weil sich keine Gymnasien fanden, musste die Partnerschaftsidee in einem Projekt etwa auf Stadtteilschulen bzw. Sekundarschulen ausgeweitet werden, um überhaupt Partnerschulen zu finden. In einem anderen Projekt hat sich eine Kooperation zwischen einem Gymnasium und einer Grundschule allerdings gut entwickelt (vgl. Baum 2015, S. 38). Auch hier wurde trotz positiver Einschätzungen aller Beteiligten die Arbeit an der Weiterentwicklung von Kooperationsstrukturen eingestellt, da mit den verfügbaren Projektressourcen keine strukturell verankerten Kooperationen zwischen gymnasialen Oberstufen und Grundschulen etabliert werden konnten.

Neben den Ressourcenfragen gibt es weitere grundsätzliche Herausforderungen, die es schwierig machen, gymnasiale Oberstufen für Kooperationen zu gewinnen:

- Berufsorientierende Praktika sind immer noch vor allem für Schultypen der Sekundarstufe I vorgesehen, hier vor allem in den letzten beiden Jahrgängen (9. und 10. Klasse). Für die Sekundarstufe II ist eine praxisnahe Berufsorientierung weiterhin wenig etabliert, auch wenn eine Empfehlung für eine individualisierte Berufsorientierung für die Oberstufenjahrgänge vorliegt (KMK 2004).
- Gymnasiale Schulkulturen weisen ihre eigenen Schwierigkeiten auf, wenn es um Fragen beruflicher Orientierung und Begleitung geht. Im Berufsbildungsbericht 2016 sind Hinweise auf Nachholbedarfe im Bereich der beruflichen Orientierung an Gymnasien zu finden. So wird hier unter Verweis auf hohe Studienabbrecher*innen-Quoten¹⁴ von circa 28 Prozent auf die Notwendigkeit einer qualifizierten Berufsorientierung hingewiesen. Doch trotz der drängenden Forderungen nach Berufswahlvorbereitung an Gymnasien bleibt die Umsetzung von Konzepten in die Praxis oftmals stecken (Hany/Driesel-Lange 2006, S. 521f).
- Optimal wäre die Durchführung eines Praktikums an der Grundschule im Laufe des 11. Jahrgangs. Die Idee von strukturell etablierten Partnerschaften zwischen Grundschulen und gymnasialen Oberstufen stellt sich weiterhin als guter Rahmen für solche Praktika dar. Sie sollten in gut ausgestatteten Modellprojekten entwickelt werden, um allgemeine Standards daraus für die Sekundarstufen II abzuleiten.

3.2.2. Geschlechterreflektierte Berufs- und Lebensorientierung – Impulse zur Weiterentwicklung

In den vergangenen Jahren sind einige Impulse für die geschlechterreflektierte Berufswahlbegleitung entstanden, die für Aktivitäten zur Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt von Bedeutung sind und in diesem Abschnitt vorgestellt werden. Hannelore Faulstich-Wieland und Barbara Scholand resümieren die Ergebnisse der 17. Shell-Studie dahingehend, „dass sich im Bildungsbereich und bei den Wertorientierungen eher nur geringe Unterschiede zwischen den Angaben der beiden (Geschlechter-) Gruppen finden. Deutliche Differenzen zeigen sich hingegen bei den Typen der beruflichen Orientierung und unabhängig davon betrachtet hinsichtlich der Angaben zum Familien- und Kinderwunsch.“ Junge Männer scheinen die Balance zwischen beruflichen und familiären Ambitionen eher durch Verzicht auf Kinder/Familie anzustreben, junge Frauen scheinen wiederum eher bereit zu sein, eine „Doppelbelastung“ in Kauf zu nehmen (Faulstich-Wieland/Scholand 2017, S. 7).

Dies wiederum ist das Ergebnis längerer Entwicklungsprozesse. Carol Hagemann-White hat bereits 1984 darauf hingewiesen, wie schon Kinder vor dem Grundschulalter Prozesse der vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Selbstsozialisation entwickeln. Wenn Kindern keine alternativen Möglichkeiten zur Verfügung stehen, dann richten sie ihr eigenes Handeln an der Erwartung aus, für geschlechterstereotype Handlungsmuster soziale Anerkennung zu erhalten und entwickeln auf die Weise männliche und weibliche Identifikationswege im System der Zweigeschlechtlichkeit.

Während Kinder und Jugendliche ihre Vorstellungen davon ausdifferenzieren, wer sie im Hinblick auf Geschlecht, soziale Schicht, Interessen und Werte selbst sein wollen, lernen sie zugleich die Berufswelt kennen. So entstehen bereits in der Kindheit kognitive Landkarten beruflicher Optionen, in denen Berufe nach ihrem Geschlechtstypus,

¹⁴ „Nach Berechnungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung bricht mehr als jede/r vierte Bachelorstudentin/-student (28 Prozent) ihr/sein Studium ab. In Bachelorstudiengängen an Universitäten (33 Prozent) ist die Studienabbruchquote höher als an Fachhochschulen (23 Prozent)“ (Berufsbildungsbericht 2016, S. 70)

Prestigewert und Berufsfeld repräsentiert werden (vgl. Rahn/Hartkopf 2016). In der Entwicklung einer bestmöglichen Passung zwischen Berufsimagen und Selbstkonzept schälen sich berufliche Präferenzen heraus, indem nicht passende Optionen aus- und als passend geltende Optionen eingegrenzt werden. In diesem Prozess der Umschreibungen entwickeln Jugendliche eine Kompromissbildung zwischen den eigenen Berufswünschen und etwaigen externen Einschränkungen bei den Zugangsmöglichkeiten und fällen ihre Berufswahlentscheidungen. Individuelle Interessen, Lernoptionen sowie letztlich berufliche Entscheidungen werden auf diese Weise durch geschlechtliche Anforderungen und Zuschreibungen mitbeeinflusst. Für Jugendliche ist die Kompromissbereitschaft bezüglich der Berufswahlentscheidung am geringsten, wo eine berufliche Option im Konflikt mit dem sich herausbildenden geschlechtlichen Selbstkonzept steht (vgl. Rahn/Hartkopf 2016). Eine Schweizer Studie zeigt darüberhinausgehend, dass sogar von einem bereits geringen Anteil von 10,1 Prozent der jungen Frauen und 6,2 Prozent der jungen Männer, die im Jahr 2000 einen geschlechtsuntypischen Beruf für sich antizipierten, nur 2,8 Prozent der befragten Frauen und 3,3 Prozent der Männer tatsächlich auch einen solchen Beruf ergriffen und im Jahr 2007 ausübten (Faulstich-Wieland 2016, S. 16). Schüler*innen wie auch junge Erwachsene werden in ihren Berufswahlentscheidungen immer noch stark durch geschlechtsstereotype Entscheidungen in ihren individuellen Möglichkeiten eingeschränkt, „weil sie als Frauen und Männer Berufe meiden, die ihren Interessen oder Stärken entsprechen könnten“ (Faulstich-Wieland 2016, S. 15).

Trotz der guten Feedbackergebnisse z. B. für die Aktivitäten zum Girls'- und Boys'Day müssen die Wirkungen bezüglich eines nachhaltigen Einflusses auf die Berufswahlentscheidungen von Mädchen und Jungen in Richtung geschlechteruntypischer Berufe eher mit Skepsis betrachtet werden. Das Potenzial dieser Aktivitäten ergibt sich aus ihrer weiten Verbreitung und Niedrigschwelligkeit. So könnten Jungen und junge Männer z. B. über das Studium zum Grundschullehrer informiert werden. Um sie für den Beruf zu motivieren, sind weitergehende Schritte nötig. Es sind durchgehende, integrierte Angebote der Berufswahlvorbereitung bis zur Berufsorientierung durch alle Schulstufen und darüber hinaus nötig. Erst mit einer solchen Perspektive können historisch und biographisch gewachsene Vorstellungen von Beruf, Prestige und Geschlecht aufgelöst werden.

Nicht nur eine zeitliche, sondern auch eine inhaltliche Ausweitung der Berufswahlbegleitung ist sinnvoll. Katharina Debus (2016) kritisiert etwa Angebote, die auf Berufsorientierung fokussieren und andere Bereiche des Lebens außer Acht lassen. Ein einseitiger Fokus auf Berufsorien-

terung ist mit Blick auf Fragen der Geschlechterverhältnisse in mehrfacher Hinsicht problematisch, wird dabei doch „die Höherbewertung von Erwerbsarbeit gegenüber anderen Aspekten der Lebensgestaltung“ (Debus 2016, S. 117) bestätigt. Innerhalb einer androzentristischen Ordnung stabilisiere eine Nichtberücksichtigung anderer Lebensbereiche jenseits des unmittelbaren Berufslebens traditionelle Geschlechterverhältnisse.

Mit „androzentristisch“ ist gemeint, dass „in einer zweigeschlechtlich organisierten Welt viele Eigenschaften, Geschmäcker und Tätigkeiten entweder männlich oder weiblich codiert werden und dann das männlich Codierte ins Zentrum gerückt bzw. höher bewertet wird.“ (Debus 2016, S. 117)

Das kann auch dann der Fall sein, wenn Männer in einem Feld arbeiten, das numerisch von Frauen dominiert ist, wie es für das Grundschullehramt in Deutschland der Fall ist. Denn Vergeschlechtlichung von Berufen entsteht nicht nur durch die Gegenüberstellung „männlicher“ und „weiblicher“ Berufe. Sie kann auch innerhalb eines Berufsfeldes entstehen, wenn etwa bestimmte Aufgaben Männern und Frauen zugeordnet werden.

Integration von Berufs- und Lebensorientierung

Um den Schritt einer Weiterentwicklung in Richtung einer integrierten Lebens- und Berufsorientierung zu gehen, sollten also Fragen bezüglich der Lebensweise immer integriert werden. Eine Leitfrage könnte die nach dem guten Leben sein: Was heißt es für jede*n Einzelne*n, sich ein gutes Leben vorzustellen? Zu Beginn der Beschäftigung mit dem Thema der beruflichen Orientierung und Lebensplanung sollten daher Fragen nach den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen gestellt werden. Die individuellen Vorstellungen in Bezug auf z. B. Freizeitbedürfnisse, Geld verdienen, Karriere, Verantwortungsübernahme im familiären Bereich, Zeit für Freunde haben usw. sollten mit in die Bearbeitung der Fragen rund um Berufs- und Lebensplanung eingehen. Ziel sollte eine Abwägungskompetenz sein, die wiederum ein Wissen darüber voraussetzt, welche Konsequenzen eine Entscheidung für einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Art zu arbeiten für andere Bereiche des Lebens mit sich bringt (vgl. Debus 2016).

Über die Thematisierung diverser Aspekte der Lebens- und Berufsorientierung ist die Ermutigung von jungen Männern für ein Studium zum Grundschullehrer möglich,

3.3. Formale Zugänge zur Lehramtsausbildung und zur Arbeit in den Schulen

Jenseits der Berufs- und Lebensorientierung von Jungen und jungen Männern werden für die Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt von Akteur*innen auch formale Zugangswege in den Blick genommen. Dies betrifft zum einen den Zugang zur Lehramtsausbildung, da – so wird vermutet – einige junge Männer im Bewerbungsprozess aufgrund ihrer Note scheitern und zu überlegen ist, ob das Auswahlkriterium „Abiturnote“ relativiert werden soll (3.3.1). Zum anderen geht es um den Quereinstieg, d. h. den Zugang von Personen aus anderen Berufsfeldern zur Deckung des teilweise vorhandenen Mangels an Lehrkräften an Grundschulen (3.3.2.). Ebenfalls bekannt ist die Abordnung von Gymnasiallehrkräften zur Deckung des Fachkräftebedarfs – dies war allerdings nicht Thema in den Interviews mit den Projektmitarbeiter*innen.

3.3.1. Notenanforderungen als Hürde

Aufgrund der Begrenztheit der Studienplätze erfolgt die Zulassung zum Studium des Grundschullehramts durch die Hochschulen. Dabei wird der größte Teil der Plätze in Abhängigkeit von der Abiturnote des_der Bewerber*in vergeben, ein – meist kleinerer – Teil in Abhängigkeit der seit dem Erwerb des Abiturs verstrichenen Zeit (Wartesemester) vergeben. In einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) sind im Rahmen der Hochschulgesetze neben dem Kriterium der Allgemeinen Hochschulreife für den Hochschulzugang eine Vielzahl weiterer Kriterien vorgesehen. Sie umfassen neben fachspezifischen Leistungstests und Auswahlgesprächen auch berufspraktische Vorbildungen oder eine besondere fachspezifische Eignungsvoraussetzung. Mancherorts wird ein Teil der Studienplätze auch aufgrund einer Kombination mehrerer Kriterien wie etwa der Abiturnote und der je fachspezifischen Leistungen in der Schule oder berufspraktischer Erfahrungen vergeben. Dabei erweisen sich insbesondere fachspezifische Tests und Auswahlgespräche als die typischen zusätzlichen

werden dadurch doch andere Gesichtspunkte als typische Karriere-Aspekte angesprochen. Der Beruf des Grundschullehrers rückt womöglich unter bis dahin nicht gesehenen Gesichtspunkten in den Blick, z. B. die Kombination aus inhaltlichen und sozial-kommunikativen Kompetenzen, die gefordert werden.

Weitere Vertiefungsthemen stellen z. B. Wandlungen von Berufen im Laufe der Zeit in Bezug auf „ihr“ Geschlecht dar. An ihnen kann verdeutlicht werden, von welchen gesellschaftlichen Konjunkturen vergeschlechtlichte Zuschreibungen abhängig sind, z. B. ob gerade Arbeitskräfte in einem Bereich gebraucht werden. In der Handreichung von Hannelore Faustich-Wieland und Barbara Scholand (2017) zur geschlechtersensiblen Berufsorientierung finden sich hierzu viele Arbeitsvorschläge. Langfristige Konsequenzen ungleicher gesellschaftlicher Anerkennungen und durchschnittlich unterschiedlicher Bezahlungen von männlich und weiblich konnotierten Berufen können weitergehend thematisiert werden.

All diese Aspekte können auch in Form von Projektarbeiten mit dem Unterricht in verschiedenen Fächern verbunden werden sowie im Rahmen von Vor- und Nachbereitungsseminaren zur Unterstützung und Begleitung von Schnupperpraktika und -aktivitäten zum Boys' Day thematisiert werden. In der Nachbereitung etwa eines Praktikums sollten die Erfahrungen der Schüler beleuchtet werden. Es können überraschende Erkenntnisse über die eigene Person und die eigenen Fähigkeiten (an)erkannt werden, die bis dahin vielleicht noch verborgen geblieben waren. Hierfür sind Konzepte für eine geschlechtersensible Berufsorientierung notwendig (siehe etwa die Handreichung von Faustich-Wieland/Scholand 2017), die zum Beispiel von den Lehrkräften angeboten bzw. organisiert werden können, die für Berufsorientierung weitergebildet sind.

Ein Beispiel für ein außerschulisches Angebot der Lebens- und Berufsorientierung ist das Seminar „Arbeit ist nur das halbe Leben“ von Arbeit und Leben e.V. Hamburg. In diesem drei- bis fünftägigen Seminar haben Schüler*innen die Möglichkeit, sich intensiv mit Fragen der Lebensplanung und Berufswahl zu befassen. Ganz im Sinne einer geschlechterreflektierten Berufswahlbegleitung werden Fragen jenseits des unmittelbaren Berufslebens mit in die Überlegungen einbezogen: Möchtest du Kinder haben? Kannst du dir vorstellen, in einer Wohngemeinschaft zu leben? Willst du mit einer Partner*in zusammenziehen? Haben Frauen und Männer die gleichen Aufgaben? Interviews mit Menschen, die sich für ganz unterschiedliche Lebens- und Arbeitsformen entschieden haben, geben den Jugendlichen die Möglichkeit konkreter Einblicke in Lebenswege.

<https://hamburg.arbeitundleben.de/index.php/?s=1&id=37&nid=5&lang=de>

Kriterien für den Studienzugang (vgl. Walm/Wittek 2014, S. 16). Mit dieser Perspektive wird darauf abgezielt, über Gespräche aus der Gruppe der bereits Interessierten diejenigen mit den größten Erfolgsaussichten auswählen zu können. Es wird dabei auch auf eine Verbesserung von Reflexion und Selbsteinschätzung von Studieninteressierten abgezielt. Vereinzelt werden auch praktische Vorerfahrungen bis hin zu verpflichtenden Vorpraktika erwogen, allerdings liegt diesbezüglich keine systematische Abwägung vor.

Trotz der Berücksichtigung zusätzlicher Aspekte bleibt die Notenanforderung das zentrale Kriterium für den Zugang zum Grundschulstudium. Da männliche Schüler durchschnittlich schlechtere Noten – insbesondere im vielfach als Pflichtfach vorgesehenen Fach Deutsch – erwerben als weibliche Absolventinnen, könnte eine Relativierung des Einflusses von Abitur- oder anderen Schulnoten den Anteil zugelassener männlicher Bewerber an der Gruppe aller Zugelassenen erhöhen. Die Berücksichtigung pädagogischer Vorerfahrungen könnte männlichen Bewerbern helfen, denn viele männliche Studierende des Grundschullehramtes haben z. B. im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahres oder als Übungsleiter im Sportverein pädagogische Vorerfahrungen gesammelt (vgl. Fantini 2012, S. 146).

Gegenüber einer Veränderung von Zugangskriterien zur Gewinnung einer bestimmten Bevölkerungsgruppe (wie z. B. von Männern) bestehen unterschiedliche Bedenken bzw. grundsätzlich verschiedene Sichtweisen. Sabine Klomfaß kommt zu dem Schluss, dass eine Veränderung der Zugangsbindungen gegen Art. 3 des Grundgesetzes verstoßen könnte, der eine Bevorzugung oder Benachteiligung von Personen unter anderem aufgrund des Geschlechts untersagt. Ihr zufolge führten vagere Bezüge (die nicht direkt eine bestimmte Gruppe benennen) wiederum nicht zu dem gewünschten Ziel einer Erhöhung des Anteils männlicher Lehrkräfte (vgl. Klomfaß 2017). Interventionen zur Veränderung der personellen Zusammensetzung sollten ihr zufolge eher auf der Ebene der Schul- und Ausbildungskulturen stattfinden müssen. Allerdings verpflichtet das Grundgesetz zugleich zu einer Durchsetzung von Gleichstellung im Feld der Arbeit. Gleichstellungspolitische Ziele konkretisieren sich dabei in einer Überwindung von Segregation nach Geschlecht in Ausbildungsgängen und Berufen, wie es z. B. im SGB III in Bezug auf Maßnahmen der Arbeitsförderung verankert ist.

Diversität als oder statt Professionalität

Auch unter denjenigen, die in Projekten an der Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt arbeiten, gibt es Kontroversen über die Veränderung von Zugangskriterien. Zwar sind sich alle einig darin, dass es bei der Relativierung des Notenkriteriums nicht um eine

Reduzierung auf das Qualitätsmerkmal Geschlecht, in diesem Fall Männlichkeit, gehen sollte. Es gibt jedoch unterschiedliche Einschätzungen darüber, ob dies eintreten könnte. Ein Akteur betont, dass es unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich sei, eine größere Diversität von weiblichen und männlichen Grundschullehrer*innen und eine größere Heterogenität in der Gruppe der Männer zu erreichen. Angesichts der bekannten institutionellen Diskriminierung gegenüber Schüler*innen aus Familien ohne hohen Bildungsgrad oder mit nichtdeutscher Herkunftssprache sprächen gute Gründe für eine relativierende Veränderung des Kriteriums Schulnote. Ein Interviewpartner drückt das folgendermaßen aus: „Gerade wenn man möchte, dass auch Männer in Grundschulen kommen, die noch zusätzlich das Kriterium erfüllen, nicht aus einer Akademikerfamilie zu kommen oder Männer, die auch eine andere Erstsprache als Deutsch haben und so.“ Andere zweifeln wiederum daran, dass die Frage der Heterogenität unter männlichen Grundschullehrern in Bezug auf Migrationsgeschichte tatsächlich in erster Linie an dem Zulassungskriterium Notendurchschnitt liegt. Anders als zum Ende des 19. Jahrhunderts und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als der Beruf des Grundschullehrers eine Aufstiegsoption für proletarische Männer darstellte (Baar u. a. 2012), wird das Grundschullehramt anscheinend trotz bestehender Anreize nicht mehr als prestigeträchtiges Feld angesehen, in dem sich junge Männer aus sozial marginalisierten Schichten einen sozialen Aufstieg versprechen. Weitere Forschungsarbeiten sollten versuchen, herauszuarbeiten, inwiefern Fragen der Passung zwischen Männlichkeitsanforderungen, sozialen Anerkennungsfragen und geschlechtlichen Zuschreibungen aus dem Berufsfeld hier eine Rolle spielen.

Barbara Scholand (2012) gibt bezüglich einer Relativierung der Noten als zentrales Zulassungskriterium zu bedenken, dass die Abiturnote bislang der aussagekräftigste Indikator für einen erfolgreichen Studienabschluss sowie für die Bereitschaft, sich auf komplexe Theorie- und Wissensvermittlung einzulassen, sei. In Bezug auf Bildungsprozesse von heranwachsenden Kindern seien gute Kenntnisse über die lernbezogenen Entwicklungen von Kindern und ein tiefgehendes Verständnis der inhaltlichen Vermittlungsgegenstände wichtig, um diese altersgemäß vermitteln zu können. Denn um die Grundlagen eines Gegenstands – sei es die deutsche Sprache und deren literarische oder mediale Erscheinungsformen, sei es das mathematische Denken oder sei es Bewegung – vermitteln zu können, muss dieser selbst in seinen grundlegenden Strukturen begriffen werden. Ziffernnoten bilden dieser Sichtweise zufolge die Fähigkeit und Bereitschaft, einen Bildungsgegenstand zu begreifen und Konzepte für die Vermittlung von Wissen zu verstehen, besser ab als

andere Indikatoren. Befürchtet wird zudem, dass durch eine Relativierung der Note als Zugangskriterium die Bemühungen unterlaufen werden, die Grundschulpädagogik in ihrer notwendigen Qualität zu fördern.

Bei diesem Thema zeigt sich insgesamt ein Konflikt zwischen den Aspekten „Vielfalt“ und bestehenden „Professionalitätskriterien“. So scheint für die einen, zugespitzt ausgedrückt, eine starke Orientierung an „Vielfalt“ – etwa durch die Relativierung von Ziffernoten – deshalb gefährlich, weil sie Professionalität außer Acht lasse. Für die anderen wäre gerade die Berücksichtigung von Vorerfahrungen durchaus ein Kriterium zur Bestimmung von Professionalität. Interessant wäre, praktisch zu erproben, welche Effekte auf die geschlechtliche Zusammensetzung der Studierenden durch welche Art der Neustrukturierungen von Zulassungskriterien hervorgebracht werden. Neben bereits genannten Vorerfahrungsräumen (Freiwilliges Soziales Jahr, Praktika usw.) könnten auch private Erfahrungen im Kontakt mit Kindern berücksichtigt werden, die durchschnittlich wohl eher von Frauen gemacht werden. Möglicherweise hätte eine solche Berücksichtigung von Vorerfahrungen den Effekt, dass sich viele Erzieherinnen bewerben und die Quote männlicher Interessenten unberührt bliebe.

Deutlich wird hier ein Forschungspotenzial, da es bislang kein Wissen über potenziell geschlechtsspezifische Effekte der Zulassungsprozeduren der Hochschulen vorliegen. Denn ob zum Beispiel tatsächlich mehr interessierte Männer als Frauen relativ zu den gesamten Bewerber*innenzahlen abgelehnt werden, ist bislang unerforscht. Auch wissen wir nicht, ob bereits bestimmte Bewerber durch die Zulassungsbedingungen davon abgeschreckt werden, sich überhaupt zu bewerben.

3.3.2. Quer- und Seiteneinstieg

Quer- und Seiteneinstiege sind in den Projekten zur Gewinnung männlicher Grundschullehrer kaum ein Thema, obwohl sie den Blick für nicht-geradlinige Berufskarrieren und die darin liegenden Potenziale für das Grundschullehramt öffnen könnten. Ein Potenzial liegt in den beschriebenen geschlechtsbezogen differenzierten Dispositionen, denen zufolge sich bisher nicht viele junge Männer für das Grundschullehramt entscheiden. Jedoch kommen im Laufe ihrer Biographie einige Männer zu einer Neuorientierung und öffnen sich für pädagogische Arbeitsfelder bzw. öffnen sich nach einer ersten pädagogischen Qualifikation für andere pädagogische Arbeitsfelder. So gibt es etwa Erzieher, die sich weiter zum Grundschullehrer qualifizieren oder Lehrkräfte aus anderen Schulformen, die in die Grundschule gehen.

Quereinstieg bedeutet die Anstellung von Personen als Lehrer*innen, die bislang keine erfolgreich absolvierte Lehramtsprüfung vorweisen können, aber umfangreiche Kenntnisse in einem bzw. mehreren Schulfächern durch ein entsprechendes Studium erworben haben.

Als Seiteneinstieg bezeichnen wir die Anstellung von Personen als Grundschullehrkräfte, die bislang nur für ein Lehramt in der Sekundarstufe qualifiziert sind. Teilweise werden die Begriffe „Quereinstieg“ und „Seiteneinstieg“ synonym verwendet. Es ist jedoch sinnvoll zwischen den verschiedenen Zugangswegen (einmal ohne Lehramtsstudium, einmal nach Lehramtsstudium für eine andere Schulstufe) zu differenzieren.

Es ist also durchaus lohnend die Frage zu stellen, wie für die Gruppe von Männern, die eine andere Erstqualifikation als die des Grundschullehrers haben, der Einstieg in das Grundschullehramt erleichtert werden kann. Bisher wird diese Gruppe im Rahmen der Modellprojekte jedoch nicht adressiert. Sie sprechen in erster Linie die Schulabgänger an. Eine Erweiterung von Modellprojekten auf die Zielgruppe der Quer- und Seiteneinsteiger könnte sinnvoll sein – erneut auch mit Blick auf eine zeitlich erweiterte Idee der Berufswahlbegleitung jenseits eines Fokus auf das Jugendalter. So könnten Personen in mehrheitlich von Männern ausgeübten Berufen (z. B. Ingenieursberufe) mit der Frage adressiert werden, ob ein Wechsel in die Grundschule eine attraktive Alternative darstellt. Da diesen Personen die üblichen Methoden zur Finanzierung eines Studiums nicht im selben Maße zur Verfügung stehen wie jüngeren Studierenden, stellt der Quereinstieg für sie möglicherweise eine interessante Option dar, wird dabei nicht nur sofort pädagogisch gearbeitet, sondern von Anbeginn an auch Geld verdient.

Quereinstiege können durchaus problematisch sein, wenn sie vorwiegend aufgrund eines Wunsches nach beruflicher Sicherheit entstehen. Denn dann steht möglicherweise nicht der Wunsch nach einer Beteiligung an den Bildungsprozessen von Kindern im Vordergrund. Ähnlich ist dies bei der Gruppe der Seiteneinsteiger*innen, die nach einem Lehramtsstudium zunächst in der Sekundarstufe gearbeitet haben und aufgrund von Unzufriedenheit mit ihrer beruflichen Situation in die Primarstufe streben. Wie ein Interviewpartner betont, ist dies eine ungünstige Voraussetzung, da hier zunächst der Wunsch überwiegt, von der Arbeit mit einer bestimmten Gruppe an Kindern wegzukommen und nicht der Wunsch, sich einer bestimmten Gruppe von Heranwachsenden zuzuwenden.

Wichtig ist aus Sicht dieses Interviewpartners im Fall von Quereinstiegen, aus der (ehemaligen) Schüler*innenperspektive in eine Lehrer*innenperspektive zu wechseln: „Weil du nach zwölf oder mehr Jahren Schule in der Regel die Idee hast, dass du weißt, wie Schule funktioniert, aber du hast es dir immer aus der Perspektive Schüler*in angeguckt. Und das ist etwas ganz Mühsames, wenn wir eigentlich mit Dingen handhaben, die uns ganz doll vertraut sind, und wir lernen müssen, irgendwie, dass, dass sich die anders verhalten“. Solche Prozesse benötigen Zeit und für Quereinsteiger*innen besteht die Gefahr, dass sie diese Möglichkeit nicht in demselben Ausmaß erhalten wie Lehramtsstudierende, was zu Konflikten im beruflichen Alltag führen kann.

Zugleich sind Quer- und Seiteneinstieg aufgrund der gegenwärtigen Stellenlage von großer Bedeutung. So sind im Land Berlin über mehrere Jahre hinweg deutlich weniger Lehrkräfte für das Grundschullehramt ausgebildet worden, als real benötigt werden, sodass aktuell viele Lehrkräfte als Quereinsteiger*innen gesucht werden. Für eine Weiterentwicklung einer Förderung von Quer- und Seiteneinstiegen kann auf mittlerweile fundierte Erfahrungen aus der Arbeit von Mehr Männern in Kitas und hier insbesondere aus dem Projekt Chance QUEREINSTIEG (<http://www.chance-quereinstieg.de/>) zurückgegriffen werden.

3.4 Zusammenfassung

Das Grundschullehramt entlang seiner anspruchsvollen Tätigkeiten als inhaltlich anspruchsvoll aufzuwerten ist in jedem Fall wichtig und trägt für alle zu einer gesteigerten Attraktivität bei. Der Beruf kann auf diese Weise aus seinem ihm weiterhin anhängenden Image herausgelöst werden, intellektuell anspruchslos und pädagogisch überfordernd zu sein. Vorstellungen von „mütterlichen“ und „väterlichen“ Eigenschaften als Grundlagen für den Beruf können durch ein Bild interessanter Tätigkeiten und professionellen Handelns mit Kindern ersetzt werden (siehe 3.1). Eine Interviewpartnerin fasst das so zusammen: „Und das heißt, weder brauchen wir die Männer als Väter, noch brauchen wir die Frauen als Mütter, sondern die müssen Lehrer und Lehrerinnen (werden).“ Grundlagen für diese Strategie der Aufwertung liegen vor und müssen eine breitere Öffentlichkeit bekommen, um die Qualitäten und Anforderungen des Berufs sichtbar zu machen. Eine besoldungsrechtliche und tarifliche Angleichung des Grundschullehramts mit anderen Lehramtsausbildungen würde eine Statusverbesserung bedeuten und damit zu einer Veränderung des Prestiges beitragen.

Hier schließen sich die einzelnen Aktivitäten einer geschlechterreflektierten Berufswahlbegleitung an. Im Rahmen der Informationsveranstaltungen und Erprobungen stehen Einzelkonzepte zur Verfügung (die Arbeit mit männlichen Lehramtsstudenten, Praktika usw.), die eine Präsentation der Qualitäten des Grundschullehramts als attraktiv und anspruchsvoll ermöglichen. Eine Entwicklung zu einer geschlechterreflektierten Berufswahlbegleitung, die Aspekte der Lebensorientierung als integrierten Bestandteil der schulischen Bildung versteht, steht weiterhin aus. Modellprojekte zur Weiterentwicklung und praktischen Erprobung sind diesbezüglich wünschenswert.

Für die Diskussion der Zugangsbedingungen zum Grundschullehramtsstudium sind weitere Forschungen sinnvoll. Zu klären ist dabei unter anderem die Frage, ob und wie viele männliche Interessenten unter den bisherigen Bedingungen nicht in das Studium gelangen, obwohl sie geeignet wären.

3.5 Weiterführende Literatur

- Chwalek, D.-T., Díaz, M., Fegter, S. & Graff, U. (Hrsg.). (2013). *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dissens e.V., Debus, K., Könnecke, B., Schwerma, K. & Stuve, O. (2012). *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e.V.
- Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.) 2016: *Berufsorientierung und Geschlecht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (Hrsg.). (2017). *Handreichung für eine gendersensible schulische Berufsorientierung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Micus-Loos, C. & Plößner, M. (Hrsg.). *Des eigenen Glückes Schmied_in. Geschlechterreflektierte Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag.

4. Strategien zur Aus- und Fortbildung von Pädagog*innen im Hinblick auf Gender- und Diversitykompetenz

4.1. Einführung

Reflexivität und Genderkompetenz stellen die Grundlage für ein professionelles pädagogisches Handeln mit Schüler*innen und für einen nicht stereotypisierenden Umgang im Kollegium dar. Sie sind eine Voraussetzung für geschlechteregalitäre und diversitätsbewusste Arbeit in Grundschulkollegien. Eine Weiterentwicklung von Reflexivität und Genderkompetenz stellt daher eine Voraussetzung dafür dar, männliche Lehrkräfte von geschlechterstereotypen Erwartungen zu entlasten und damit mittel- und langfristig hoffentlich ihren Zugang zum Grundschullehramt zu verbessern. Anwerbemaßnahmen ohne begleitende Reflexions- und Genderkompetenzentwicklungen stellen sich – so die bisherigen Erfahrungen – als kontraproduktiv heraus.

Eine Fortführung zweigeschlechtlicher Stereotypisierungen steht einer geschlechterheterogenen und diversitätsbewussten Perspektive auch mit Bezug auf eine Steigerung des Anteils männlicher Lehrkräfte entgegen. Denn – so unsere These – gerade diejenigen Männer, für die das pädagogische Feld als Ort alternativer Männlichkeiten attraktiv ist, dürften von stereotypisierenden Männlichkeitsmustern und -anforderungen (Sport, Disziplin, Vorbild und Karriere) abgeschreckt werden. Junge Lehrer/Referendare erzählen immer wieder, dass sie an diesen Anforderungen verzweifeln oder am Ende gar scheitern, wollen sie doch gerade nicht die klassischen männlichen Attribute im Grundschulkontext erfüllen, mit denen sie aber allzu häufig konfrontiert werden (vgl. Faulstich-Wieland 2011, S. 409).

Um der Gefahr einer Reproduktion traditioneller Geschlechtervorstellungen und damit einer Verengung auf eine normative Männlichkeit zu begegnen, sollten Reflexivität und Genderkompetenz zentrale Inhalte der verschiedenen Phasen der Lehrer*innenausbildung sowie -fortbildung sein. Sie sind Grundlagen professionellen pädagogischen Handelns und sollten während des Studi-

ums (1. Phase), des Referendariats (2. Phase) sowie der berufsbegleitenden Fortbildung (3. Phase) vermittelt und weiterentwickelt werden.

Die Grundlage für eine systematische Integration geschlechterreflektierter Angebote in die Lehramtsausbildung liegt spätestens mit einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.10.2016 vor, dem zufolge „alle in der Lehramtsaus- und -fortbildung Tätigen [...] über Gender-Kompetenz als eine wesentliche Qualifikationsanforderung verfügen [sollten]. Diese wird Studierenden bzw. Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern beispielsweise vermittelt, indem

- die Hochschulen Dimensionen der Geschlechtergleichstellung durchgängig zu systematischen Bestandteilen der Curricula und Studienprogramme der Lehramtsstudiengänge machen;
- Seminausbildung und Praxisanleitung in der 2. Phase der Lehramtsausbildung auch Kompetenzen zur Berücksichtigung der Dimensionen der Geschlechtergleichstellung vermitteln;
- Fortbildungsmaßnahmen für Lehrpersonal Aspekte/ Dimensionen der ‚geschlechtersensiblen Didaktik für die Erwachsenenbildung‘ berücksichtigen.“ (KMK 2016, S. 5).

Im Folgenden werden nun entsprechende Vermittlungswege dargestellt, die in bisherigen Projekten zur Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt entwickelt und angeboten worden sind. Nach einer Klärung dessen, was unter Genderkompetenz und Reflexivität zu verstehen ist (4.2), folgt eine Diskussion zu Grundlagenvermittlungen im Rahmen des Studiums (4.3). Dann diskutieren wir Möglichkeiten der Begleitung von Praxisphasen (4.4), um uns abschließend dem Referendariat und dem Feld der Fort- und Weiterbildung zuzuwenden (4.5).

4.2. Reflexivität und Genderkompetenz in der Aus- und Fortbildung

4.2.1. Genderkompetenz

Gender-Kompetenz ist die Fähigkeit von Personen, bei ihren Aufgaben Gender-Aspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu bearbeiten. Gender-Kompetenz setzt sich aus den Elementen Wissen, Haltung/Wollen und Können zusammen. *Wissen* bedeutet, über Lebensbedingungen von Frauen, Männern, trans* und intergeschlechtlichen Menschen sowie über historisch gewachsene Geschlechterverhältnisse und -hierarchien grundlegende Kenntnisse zu haben. Die *Haltung* bezieht sich auf die Bereitschaft, geschlechterreflektiert und gleichstellungsorientiert zu handeln. *Können* bedeutet die praktische Fähigkeit zur Umsetzung von geschlechterreflektierten Arbeitsweisen mit dem Ziel der Gleichstellung aller Geschlechter. In pädagogischen Kontexten zeigt sich dieses Können zunächst in einer geschlechterreflektierten Analyse pädagogischer Situationen und Dynamiken. Wirkungen von Geschlechteranforderungen und -normen können auf die jeweiligen Fachdisziplinen angewandt werden. Didaktische Herangehensweisen und methodische Arbeitsweisen können konkret umgesetzt werden (vgl. Genderkompetenz-zentrum und Debus u. a. 2012, S. 10f).

Genderkompetentes pädagogisches Handeln impliziert eine „Erweiterung des Verständnisses von Geschlecht – es gilt die Vielfalt geschlechtlicher Existenz- und Ausdrucksweisen sehen zu lernen, also wegzukommen von der Einteilung in ‚die Mädchen‘ und ‚die Jungen‘“ (Faulstich-Wieland & Scholand 2017, S. 48). Auf geschlechtsbezogene Ungleichheiten, Homogenisierungen, Zuschreibungen und Einschränkungen wird pädagogisch reagiert. In Bezug auf die Erleichterung des Zugangs für männliche Lehrkräfte zum Grundschullehramt bedeutet das, dass weder diesen noch anderen Lehrkräften bestimmte geschlechtliche Eigenschafts- und Handlungsmuster in der pädagogischen Arbeit zugeschrieben werden. Vielmehr geht es um Entlastungen von vergeschlechtlichten Anforderungen für alle Beteiligten.

Die Herangehensweise der Entlastung von Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen wird häufig in der Form missverstanden, dass es dabei um eine neue Norm ginge, der zufolge Männer und Frauen nicht mehr männlich oder weiblich sein dürfen. Doch es geht keineswegs um eine neue Normierung, sondern um ein Sichtbarmachen von Normierungsprozessen. Ziel einer Entlastung von verge-

schlechtlichten Anforderungen ist die Förderung möglichst individueller Aushandlungsfähigkeit von Interessen, Wünschen und Bedürfnissen und deren Umsetzung. Ein Beispiel hierfür ist, Berufswahlentscheidungen möglichst aus stereotypisierenden oder klischeehaften Rahmungen herauszulösen und individuelle Fähigkeiten und Interessen stärker zur Geltung zu bringen.

Wichtig ist hierbei, Geschlecht als eine „Existenzweise“ (Maihofer 1995) zu verstehen. Damit ist es möglich, Zweigeschlechtlichkeit als eine wirkmächtige Realität und zugleich als Ergebnis der historischen Entwicklung innerhalb der Moderne zu verstehen. Es kann gezeigt werden, wie sich gesellschaftliche Diskurse in Körpern und Persönlichkeiten materialisieren. Ganze Arsenale von geschlechtlichen Körpern, Gefühlen, Denkweisen, aber auch Institutionen und Ideologien sind von Geschlecht geprägt. Noch heute können wir bei allen Pluralisierungstendenzen die starken Gegensätze wiedererkennen: Die Versorgung und Erziehung von Kindern wird mit Fürsorglichkeit verbunden und der Seite der Weiblichkeit als Mütterlichkeit zugeordnet. Männlichkeit wird hingegen in der Sphäre des Öffentlichen hergestellt und ist hier stärker mit Konkurrenz und einer gewissen Härte verbunden, die im Kontext pädagogischer Arbeit oftmals in der Figur der Disziplin auftaucht, für deren Einhaltung Männer gewonnen werden sollen.

In der Aus- und Fortbildung von Genderkompetenz ist es wichtig, lebensweltliche Bezüge herzustellen. Der Einbezug der persönlichen Bedeutungsebene von Geschlecht ist zum einen ein wichtiger Zugangsweg zur Thematisierung von Geschlechterfragen inklusive des Unbehagens, das auftauchen mag, wenn geschlechtliche Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden. Zum anderen werden damit zugleich die persönlichen Verstrickungen in die Prozesse der Geschlechterkonstruktionen im pädagogischen Schulalltag bearbeitbar. Das gilt auch für die Phase des Studiums, für die üblicherweise wissenschaftliche und theoretische Zugänge privilegiert werden.

Im Rahmen der Vermittlung einer genderkompetenten Methodik und Didaktik wird verdeutlicht, dass mit einer dramatisierenden Thematisierung von gesellschaftlichen Differenzkategorien (hier Geschlecht) Widersprüche und Probleme auch verstärkt werden können. Daher sind immer auch Strategien der Ent-Dramatisierung notwendigerweise mit zu bedenken (Debus, 2012).

Für die Ausbildung von Geschlechterkompetenz ist es nötig, sich über die eigene vergeschlechtlichte Sozialisation und den daraus resultierenden Vorstellungen im Klaren zu sein. Sie beeinflussen das pädagogische Handeln

gegenüber den Schüler*innen ebenso wie die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen. Für biographische Reflexionen helfen Fragen wie: Mit welchen Geschlechterbildern bin ich aufgewachsen? Welches Verhalten erwarte ich von Jungen, von Mädchen, von Männern und Frauen? Wie spreche ich Jungen und Mädchen im Unterricht an – als Einzelperson oder als Teil einer Geschlechtergruppe? Wie reagiere ich auf Personen, die sich nicht in die binäre Struktur der Zweigeschlechtlichkeit einordnen lassen (wollen oder können)? Für die vertiefende Reflexionsarbeit kann ein Methodenblatt aus dem Projekt „Vielfalt-MachtSchule“ verwendet werden, auf dem viele biographiebezogene Fragen genannt werden und ein detaillierter Arbeitsvorschlag beschrieben wird.

4.2.2. Reflexivität

Reflexivität rückt besonders im Kontext der Auseinandersetzungen über Heterogenität und gesellschaftlicher Ungleichheit zunehmend in das Zentrum der Diskussion. Mit Reflexivität wird die Hoffnung verknüpft, bestehende Heterogenität als Normalzustand anzuerkennen. Um dieser Hoffnung gerecht zu werden, sollte pädagogische Professionalität mit dem Ziel verbunden sein, einen informierten und reflektiert kritischen Umgang mit Diversität zu etablieren. Informiert sein bedeutet, dass Lehrkräfte verschiedene (Mehrfach-)Zugehörigkeiten in ihrem Wandel wahrnehmen, verstehen und anerkennen. Reflexivität zielt auf die professionelle Fähigkeit ab, pädagogische Settings und Situationen dahingehend zu analysieren, wie soziale Ungleichheiten entlang unterschiedlicher Zugehörigkeiten reproduziert werden bzw. wie die eigene pädagogische Praxis dem entgegenwirken kann.

Aus der Sicht einiger unserer Interviewpartner*innen werden mit Reflexivität unterschiedliche Ziele verknüpft. Ein Ziel ist es, den Studierenden implizite bestehende Annahmen, wie sie zum Beispiel mit Bezug auf das Geschlecht von Mitstudierenden bestehen, explizit und damit einer Bearbeitung und Veränderung zugänglich zu machen. Eine Interviewpartnerin will bestehende Vorstellungen über Geschlecht in Bewegung bringen und damit aus der Vorstellung von Festigkeit und womöglich Natürlichkeit herauslösen. Ein erster Schritt in diese Richtung ist dazu, bestehende Vorstellungen erst einmal auszusprechen, mit anderen Worten zu rekonstruieren und die rekonstruierten Kategorien in einem nächsten Schritt „auch wieder aufzubrechen“. Für sie geht es darum, „Männlichkeit und Weiblichkeit wieder zu einem mehr Mensch“ zu machen und „weg von Geschlecht zu kommen“. Es geht also um so etwas wie „konstruieren und dekonstruieren, ja, konstruieren, dekonstruieren und andersherum.“ Diese Vorstellung hat eine Ähnlichkeit zu

dem, wie Robert Baar die Entwicklung eines reflexiven Geschlechterhabitus als einen „Akt des Denkhandelns“ beschreibt, in dem eine „aktive Re- und Dekonstruktion der Konstruktionen“ von Geschlecht stattfindet (Baar 2012, S. 247).

Reflexion wird von einer weiteren Interviewpartnerin als Voraussetzung dafür angesehen, um als Lehrkraft die Bedeutung und die Dynamiken von Geschlecht für Kinder und Jugendliche auf eine adäquate Weise erfassen zu können:

„Für die Kinder und für die Jugendlichen, da bedeutet es ja an bestimmten Stellen dann schon sehr viel auch Junge oder Mädchen zu sein, wo das auch dann in der Pubertät ganz bewusst herausgekehrt wird. Und damit müssen ja dann die Lehrkräfte, so sensibilisiert sie ja auch sind, dann auch wieder umgehen, ohne es wieder zu verstärken. (...) Es gibt ja in dem Sinne jetzt keine Handlungsanleitung. Die können wir auch nicht herausgeben. Das war in dem Projekt auch die Herausforderung, immer wieder zu sagen, hey, wir haben jetzt keinen Werkzeugkoffer für euch. Das wird den Lehramtsstudierenden ja auch gerne mal vermittelt, dass es so für, für alles dann auch eine gewisse richtige Art und Weise gibt, damit umzugehen, aber in dem Sinn, es gibt kein, keinen Werkzeugkoffer, den man dann aufmacht und sagt, jetzt ist die und die Situation, Situation auf dem Schulhof Jungen prügeln sich, Koffer auf jetzt, das Instrument raus (lacht). Also, es ist ja halt so situationsbedingt, wie man damit umgeht und sich da zu schulen, irgendwie sensibel in der Hinsicht damit umzugehen, dass man nicht wieder Klischees da bedient.“

Mit der Beschreibung wird die Herausforderung deutlich, dass im Lehrberuf eine professionelle Haltung erfordert wird, die gerade darin besteht, „dass man sich eigentlich nie als fertig betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiografische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten“ entwickelt (Terhart 2002 nach Reh 2004, 360).

Reflexivität als Anforderung

Mit der Diskussion über Reflexivität im Rahmen von pädagogischen Professionalisierungsbestrebungen sind auch Anspruchssteigerungen verbunden, die dann problematisch werden, wenn sie nicht in Diskussionen über die dafür notwendigen Arbeitsbedingungen eingebunden sind. Ist eine Einbettung nicht gegeben, dann wird Reflexion womöglich nur als auferlegte Zumutung erlebt und als Überforderung zurückgewiesen.

Werner Helpser und Rudolf Tippelt stellen die Ambivalenz von Reflexivität in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen, wenn sie schreiben, dass „Reflexivität, Selbstbezüglichkeit, das ständige Mitbedenken nicht intendierter Nebenfolgen des eigenen Handelns, gesteigerte Begründungs- und Legitimationsverpflichtung“ Anforderungen darstellen, „denen sich Professionelle in ihrem Handeln immer weniger entziehen können.“ (Helpser & Tippelt 2011, S. 282) Reflexion ist ihnen zufolge „als individualisierte professionelle Anspruchskonstruktion durchaus auch kritisch zu reflektieren [...], weil sie als spiralförmige Anspruchssteigerung den professionellen Akteuren auch aufgebürdet wird.“ Alternativ zu einer individualisierten „Reflexion als Bekenntnis“ stellen sie eine organisatorisch verankerte Reflexion als Alternative vor, „in der die individuellen professionellen Akteure eher Entlastung und Unterstützung finden können.“ Eine organisatorische Verankerung von Reflexion beinhaltet den Ausbau von Fort- und Weiterbildungen, die Weiterentwicklung von Teamarbeit in Kollegien sowie den Ausbau von Supervisions- und Interventionsangeboten sowie kollegialen Beratungen. Organisatorisch routinisierte Reflexivität soll somit eine „reflexive“ Antwort auf den individualisierenden Steigerungsdiskurs individueller professioneller (Selbst-)Reflexivität darstellen. In der Aus- und Fortbildungspraxis sollten die entsprechend notwendigen Arbeitsbedingungen selbst immer mitthematisiert und damit die konkrete Ausgestaltung organisatorisch routinierter Reflexivität ausgearbeitet werden.

Es geht in diesem Sinne um gut ausgestattete Reflexionsräume für Kollegien, in denen unter Anleitung sich über geschlechtliche und andere Zuschreibungen bzw. Erwartungen kritisch kollegial ausgetauscht und schulische Arbeitsprozesse organisiert werden. Beides, weder Kritikfähigkeit noch solidarisch-kollegialer Umgang, sind keineswegs von alleine vorhanden, sondern müssen vermittelt und vor allem in Kollegien eingeübt werden. Eine Begleitung für Prozesse kollegialer und fehlerfreundlicher Beratungen und Supervisionen ist entsprechend zu entwickeln. Ein Modellprojekt mit Schwerpunkt auf diesen Aspekt hätte ein vielversprechendes Potenzial hinsichtlich der Entwicklung geschlechterheterogener und diversitätsbewusster Grundschulkollegien.

4.3. Grundlagen vermitteln: Genderkompetenz und Reflexivität im Studium

Im Folgenden wird gezeigt, wie in der ersten Phase der Lehramtsausbildung (Grund- und Hauptstudium bzw. Bachelor- und Masterstudium) Grundlagen der Geschlechterforschung und -theorie in eigens dafür entwickelten Formaten vermittelt werden können. Diese Vermittlungsangebote sind an Anschaulichkeit und Beispielhaftigkeit orientiert und setzen keine geschlechtertheoretischen Vorkenntnisse bei den Teilnehmer*innen voraus. Parallel dazu setzen Reflexionen über vergeschlechtlichte Sozialisationsprozesse und deren Bedeutung für pädagogische Handlungspraxis ein. Die Praxisanteile im Studium bieten Ansatzpunkte zur Durchführung praxisbezogener Reflexionsangebote. Sie stellen die Basis für eine Vertiefung bezüglich Reflexivität und Genderkompetenz während des Lehramtsstudiums dar. Da die Initiativen und Projekte ihre Lehrangebote auf die erste Phase fokussieren, können nur wenige Hinweise für die Fortbildungsarbeit mit der Zielgruppe der bereits ausgebildeten Lehrkräfte gegeben werden. Überlegungen für Seminarleiter*innen, Schulleitungen und andere Entscheidungsträger*innen bezüglich der Fortbildungsmöglichkeiten für ausgebildete Lehrer*innen schließen den Abschnitt ab.

Im Bachelor- bzw. Grundstudium des Lehramtsstudiums sollen zentrale erziehungswissenschaftliche Begriffe, normative Orientierungen und theoretische Rahmungen vermittelt werden (vgl. Klomfaß 2016). Entsprechend sollte auch eine einführende Vermittlung von Ergebnissen der Geschlechterforschung und -theorie in ihrer Bedeutung für das pädagogische Handeln in diesen Rahmen integriert sein. In den Interviews entsteht jedoch der Eindruck, dass sich trotz einer mittlerweile langjährigen Geschichte feministischer sowie queerer Geschlechterforschung und -theorie in den Erziehungswissenschaften, bisher kaum verbindliche Standards einer geschlechterreflektierten Ausbildung von Lehrkräften entwickelt haben (vgl. hierzu auch Jacobi 2013). Im Gegensatz zum Thema Inklusion findet geschlechtersensible Bildung lediglich in den Bundesländern Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen eine Erwähnung (vgl. Walm/Wittek 2014, S. 44). Einige Bundesländer thematisieren geschlechtersensible Bildung im Vorbereitungsdienst, wobei eine ausführliche Thematisierung vor allem in Hessen zu finden ist, wo geschlechtersensible Bildung für alle Lehramtstypen in diversen Modulen beispielsweise in fachbezogenen Diagnose- und Förderkonzepten oder auch als Erziehungsaufgabe festgeschrieben ist. Es ist daher notwendig, geschlechterreflektierte Perspektiven als integrierten Baustein in allen Einführungsveranstaltungen

gen der allgemeinen Pädagogik und der Fachdidaktiken zu etablieren. Dafür werden Kooperationen zwischen Gender Studies und den Fachdisziplinen sowie eine Verankerung der Projekte bei bzw. Vernetzung mit den Fachdidaktiken benötigt.

Erste Schritte gestalten

In den Projekten zur Gewinnung männlicher Grundschullehrer hat sich gezeigt, dass der Anfang in der Beschäftigung mit Geschlechterfragen bei Studierenden (wie auch später bei ausgebildeten Lehrkräften) oftmals eine große Hürde darstellt. In der Wahrnehmung unserer Interviewpartner*innen ist bei Studierenden in der Regel wenig bis kein Wissen über Geschlechterforschung und -theorie vorhanden. Es werde mittlerweile zwar in allen Seminaren die „Kategorie Geschlecht irgendwie thematisiert“, so ein Interviewpartner, aber die Diskussionen unter den Studierenden gingen anfangs in der Regel über ein alltagstheoretisches Verständnis von Geschlecht nicht hinaus. Vorstellungen von geschlechtlicher Bipolarität würden in der Regel dramatisiert. Eine andere Interviewpartnerin gibt zu bedenken, dass Studierende zu Beginn des Studiums „oftmals gar nicht so sehr an den Grundlagen der Geschlechterforschung und -theorie interessiert“ seien; sie wollten vielmehr vermittelt bekommen, wie sie es „jetzt gut machen könnten“ und meinen damit, „wie kann ich eigentlich Jungen und Mädchen also ihrem Geschlecht entsprechend gut unterrichten“.

Aus den Lehrerfahrungen unserer Interviewpartner*innen im Bachelor-Studium zum Grundschullehramt ergibt sich daraufhin, dass die Vermittlung von Grundlagen aus der Geschlechterforschung und -theorie zunächst möglichst anschaulich und beispielhaft angelegt sein sollte. Eine Interviewpartnerin gibt hierfür ein Beispiel:

„Wir versuchen in den Lehrveranstaltungen wirklich ganz, ganz einfache Beispiele auch erst mal einleitend zu bringen, so aus dem Alltag, wie jetzt so Werbung für Spielzeug, zum Beispiel oder (lacht) ganz gezielt, ja für Mädchen- und Jungenspielzeug [wird] oft geworben. Wir arbeiten einfach erst mal mit Bildern, mit Werbeclips, also Videoclips, um da erst mal bei den Studierenden ein gewisses Interesse für das Thema zu gewinnen, eine gewisse Einsicht, dass es sich als angehende Lehrkraft vielleicht eben auch lohnt, [sich] mit dem Thema zu beschäftigen.“

Hier wird das Bemühen um lebensweltliche Bezüge in der Vermittlungspraxis deutlich, die durch eine weitere Adaption von Formaten der Erwachsenenbildung weiterentwickelt werden kann. Dabei sollte die wissenschaftliche Fundierung der Geschlechterforschung und -theorie jedoch nicht vernachlässigt werden.

Einführend bzw. begleitend stellen auch geschlechterreflektierte Perspektiven auf die jeweiligen Fachwissenschaften bzw. Fächer einen guten Zugang zur Reflexion dar.

„Sich mit dem eigenen Fachhabitus auseinanderzusetzen kann für (angehende) Lehrkräfte auch deshalb von Bedeutung sein, weil dieser mit (möglicherweise unbewussten) geschlechterbezogenen Erwartungen und Zuschreibungen im jeweiligen Schulfach einhergehen kann. Das fachbezogene Selbstkonzept von Schüler*innen wird in vielen Studien als wichtige – wenn nicht die wichtigste – Variable für Schüler*innenleistung im jeweiligen Fach ausgemacht“ (Baum u. a. 2016, S. 26).

Um bestehende Diskrepanzen zwischen vorhandenem geschlechterbezogenen Wissen in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften und den fachdidaktischen Umsetzungen zu beheben, sind stärkere Kooperationen zwischen den Gender Studies und anderen Fachwissenschaften nötig, wie sie in den Modellprojekten z. T. entwickelt worden sind. In kooperativer Zusammenarbeit sind dabei Einführungen in geschlechterreflektierte Fachdidaktik erarbeitet worden, in deren Rahmen auch die Einschreibungen von Geschlecht in die einzelnen Fächer reflektiert wurden.

Insgesamt ist auffällig, dass die Modellprojekte zur Erleichterung des Zugangs für männliche Lehrkräfte zum Grundschullehramt verstärkt bei den Gleichstellungsstellen angesiedelt sind. Für eine stärkere institutionelle Einbindung der Fachdidaktiken und damit einer strukturellen Verankerung inhaltlicher Kooperationen ist eine stärkere Verzahnung von Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaften und Gender Studies bereits auf der strukturellen Ebene der Projekte sinnvoll.

Einführungsveranstaltungen in Genderkompetenz und -reflexivität scheinen zu Beginn des Studiums dann besonders fruchtbar, wenn sie in bereits bestehende fachdidaktische Einführungen eingebettet werden. Studierenden erhalten dadurch die Möglichkeit, neue geschlechterreflektierte Blicke auf eben bereits eingeführtes (z. B. Mathematikdidaktik) zu entwickeln. Eine Interviewpartnerin beschreibt, dass „die Gendereinheit auf diese Weise von Studierenden als ein Angebot betrachtet werden kann, auf das mit einem Aha-Erlebnis reagiert wird: *Aha tatsächlich – so habe ich das noch nie gesehen. Es gibt da also noch Strukturen und Wirkungsmächte, die in den bisherigen Überlegungen noch nicht berücksichtigt worden sind.* Mit Strukturen und Wirkungsmächte sind hier Geschlechterverhältnisse und -anforderungen gemeint, mit denen sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene alltäglich auseinandersetzen müssen und die Auswirkungen

Begleitseminar als Blockseminar, Beobachtungsbögen, Lerntagebuch

Aus einem der Modellprojekte wird ein Blockseminar als Einführungsformat vorgestellt, das eine Möglichkeit für eine kompakte und intensive Bearbeitung und Reflexion von Praxisbeobachtungen in Bezug auf die Bedeutung der Kategorie in der Schule darstellt. Eine Interviewpartnerin resümiert: „Im Rückblick zeigte sich, dass hier ein ‚Erzähl-Raum‘ geschaffen wurde, indem durch Artikulieren von subjektiven Erzählungen Selbstreflexion und de-konstruktivistisches Denken stattfinden konnte.“ Sie skizziert an anderer Stelle weiter, was ihrer Erfahrung nach eine Arbeit an Reflexivität ausmacht: „Ja, das Grundlegende ist immer noch das Gespräch, wo man mit den Studierenden die Gelegenheit hat, einen Austausch zu haben, darüber was bedeutet es, Mann sein, Frau sein. Spielt es eine Rolle, welche Rolle spielt es? Wie sehe ich mich in der Zukunft als Lehrerin oder welche Erfahrungen habe ich auch schon gemacht jetzt in Schulpraktika? Die können ja wirklich an reale Erfahrungen anzuknüpfen, die sie vor Ort in der Schule schon gemacht haben. Es geht um Austausch

über Erfahrungen in der Schule, sei es früher als Schüler, Schülerin, sei es jetzt als Lehramtsstudierende. Also ich glaube, das ist so, das drüber reden überhaupt das Allerwichtigste.“

Ein maßgebliches Gewicht für gelingende Reflexionsprozesse wird dem Austausch von subjektiven Beobachtungen eingeräumt. In ihm findet entlang (berufs-)biographischer Erfahrungen ein „Akt des Denkhandelns“ statt, in dem die Bedeutung eigener Vergeschlechtlichung ins Verhältnis zu den situativen pädagogischen Anforderungen gestellt wird. Es geht darum, sich über Zuschreibungen und Erwartungen bewusst werden zu können, die z. B. bereits auf eigene Schulerfahrungen als Schüler*in zurückgehen.

- Welche Lehrkräfte fand ich selber gut/nicht gut?
- Wie fand ich sie als Männer* und Frauen*?
- Welche Schüler*innen fand ich toll, welche haben mich beeindruckt, vor wem hatte ich Angst?
- Was hatte das mit deren Geschlecht zu tun?
- Sind mir aus meiner Schulzeit Schüler*innen oder auch Lehrkräfte

in Erinnerung, die sich geschlechtlich nicht eindeutig einordnen ließen/lassen wollten?

- Wie habe ich darauf reagiert?
- Habe ich mich während meiner Schulzeit verliebt und wenn ja, in wen?
- Wessen Anerkennung wollte ich unbedingt erheischen?
- Wie reagiere ich heute auf Schüler*innen, in denen ich Muster von damals wiedererkenne?
- Wem gegenüber bin ich besonders nachlässig, mit wem bin ich besonders streng?
- Erkenne ich vergeschlechtlichte Erwartungs- und Zuschreibungsmuster gegenüber meinen Kolleg*innen wieder?
- Bestehen besondere Konkurrenzverhältnisse?
- Entdecke ich bei mir oder bei ihnen paternalistische Züge?

Mit diesen Fragen geht es um Rekonstruktionen dessen, wie die jeweilige Lehrkraft andere aufgrund von Geschlecht wahrnimmt und wie sie von anderen wahrgenommen wird. Es geht darum, wie man selbst gegenüber Kindern und Kolleg*innen aufgrund des Geschlechts handelt.

auf Lern- und Bildungsprozesse haben. So wird von fachdidaktischen Fragestellungen ausgehend gezeigt, dass Unterrichtsfächer auch vergeschlechtlichte Territorien darstellen. Kinder müssen sich demnach immer schon früh für die einen oder anderen Interessen (Mathematik oder Französisch) entscheiden, um von den anderen Kindern oder auch den Erwachsenen als Jungen und Mädchen Anerkennung zu erhalten und Ablehnung für nicht-normkonforme Interessen zu vermeiden (Hagemann-White 1984). Fokussieren die fachdidaktischen Einstiege auf die Effekte vergeschlechtlichter Territorien für Schüler*innen, so könnte eine Weiterentwicklung darin liegen, auch die Frage nach den Effekten für die Lehramtsstudierenden zu stellen, die mit dem „Geschlecht“ verschiedener Schultypen (Grundschule, Haupt-, Real- und Sekundarschulen, Gymnasien, Berufsschule usw.) und

Unterrichtsfächer zusammenhängen. In verpflichtenden Wahlmodulen können theoretische Vertiefungen und reflexive Weiterentwicklungen gewährleistet werden.

4.3.1. Lehrinhalte durch geschlechterreflektierte Zugänge vertiefen

Bestimmte Seminarinhalte bieten sich auf besondere Weise an, sie mit einer geschlechterreflektierten Perspektive vertiefend zu bearbeiten; sie erfordern und ermöglichen sie zugleich. Ein Interviewpartner berichtet etwa, dass Geschlecht gut im Zusammenhang mit dem Thema Prävention von sexualisierter Gewalt thematisierbar sei (siehe Kasten Seite 41).

- Welche Nahelegungen, Vorlieben, Geschmäcker, Einschränkungen, Benachteiligungen usw. sind mit eigenen vergeschlechtlichten Handlungsmustern und denen anderer verbunden?
- Welche Erwartungen, Zuschreibungen und damit verbundenen Einschränkungen werden ggf. in Kollegien reproduziert?
- In der Reflexionsarbeit geht es um einen rekonstruktiven Blick auf eigene geschlechtliche Sozialisationsprozesse und deren Bedeutung für das aktuelle Selbstkonzept.

Begleitet und vorbereitet werden die Reflexionen in dem beschriebenen Beispiel durch Beobachtungsbögen und ein Lerntagebuch, anhand derer Studierende bereits ihre Vorbereitungen zum Unterrichtspraktikum geschlechterreflektiert strukturieren und die Erfahrungen bzw. Beobachtungen entsprechend dokumentieren. Geschlechterreflektierte Arbeitsweisen erhalten auf diese Weise einen systematisierten Stellenwert. Es handelt sich dabei um Bestandteile einer (selbst-)reflexiven, als berufsbiographischen Prozess verstandenen Professionalisierung (Walm/Wittek 2014, S. 14).

Beispiel: Thematisierung von Geschlecht in Bezug auf sexualisierte Gewalt

In einer Seminarsitzung, in der es um Präventionskonzepte zu sexualisierter Gewalt an Grundschulen geht, werden persönliche Erfahrungen mit Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht im öffentlichen Raum reflektiert. Der Austausch und die Reflexion persönlicher Erfahrungen findet zunächst in Gruppen statt, die nach männlichen und weiblichen Studierenden getrennt sind. Anschließend kommt es zu einem Austausch über die Ergebnisse. Ziel der Einheit ist es, für gesellschaftlich asymmetrische Verteilungen von geschlechterbezogenen und sexuellen Diskriminierungs- und Gewaltwiderfahrnissen zu sensibilisieren sowie die daraus hervorgehenden impliziten Haltungen der Einzelnen in Bezug auf pädagogische Handlungsfelder zu reflektieren. Unter Berücksichtigung der deutlich ungleichen Verteilung zwischen männlicher und weiblicher Täter*innenschaft bezüglich sexualisierter Gewalt und sexuellem Missbrauch wird reflektiert, welche Annahmen bzw. Haltungen daraus gegenüber männlichen und weiblichen Lehrkräften im Grundschulkontext resultieren. Wie werden männliche und weibliche Kolleg*innen jeweils wahrgenommen und welche Erwartungen haben sie einander gegenüber? Welche Befürchtungen und Zuschreibungen liegen im Raum und welche Implikationen hat dies für Präventionskonzepte?

Die explizite Beobachtung der Kategorie Geschlecht sowie die Herausarbeitung ihrer Relevanz für das alltägliche Handeln, führt bei den Studierenden in der Regel zu Veränderungen der Wahrnehmung des professionellen Umfeldes. Indem sie sich darüber austauschen, erhalten sie die Möglichkeit, dass bis dahin implizite Haltungen erstmals explizit und damit der Reflexion zugänglich gemacht werden. Zu diesem Seminar wurde etwa von Studierenden zurückgemeldet, dass es ihr Bild von Lehrerinnen und Lehrern sowie ihre eigene Wahrnehmung von Vorgängen in Schulen verändert habe.

Neben der im Beispiel beschriebenen geschlechterbezogenen Aufteilung der Seminargruppe empfehlen sich auch Teilungen entlang anderer gesellschaftlich verankerter Differenzlinien, z. B. in Bezug auf rassistische Diskriminierungen. Teilungen nach gesellschaftlich konstruierten Gruppen wie „Frauen“ und „Männer“ oder „Personen mit Rassistuserfahrungen“ und „weiße Personen“ können dazu beitragen, Machtverhältnisse zu reflektieren. Sie können diese jedoch auch reproduzieren, wenn sie als selbstverständlich angenommen werden und dabei vernachlässigt wird, dass derartige Kategorisierungen auf sozialen und nicht auf natürlichen Begebenheiten beruhen oder dass es immer Personen gibt, die von den Kategorisierungen nicht erfasst werden. Daher ist es wichtig, dass Teilungen von Seminargruppen nach gesellschaftlichen Differenzlinien thematisch begründet und gemeinsam reflektiert werden. Auf diese Weise kann eine reflexive intersektionale und

diversitätsorientierte Lehre entwickelt werden, in der an eigenen Ein- und Ausschlüssen und deren Kritik bzw. Veränderung bewusst gearbeitet wird. Eine solche Arbeitsweise benötigt Ressourcen und auch das entsprechende Lehrpersonal, um aus unterschiedlichen Perspektiven auch die gewaltvollen Diskriminierungen bearbeiten zu können. Formen der Lehre in heterogen zusammengesetzten Tandems, wie sie z. T. in der Erwachsenenbildung angestrebt werden, sind für eine solche Arbeitsweise mindestens förderlich, wenn nicht unumgänglich.

Die Aufgaben und Herausforderungen liegen unseres Erachtens in der Verknüpfung von Genderkompetenz mit weiteren Kategorien gesellschaftlicher Differenzmarkierungen und damit verbundener Produktion von Ungleichheit sowie in der Erweiterung von zweigeschlechtlichen Anordnungen hin zu einem heterogenen Verständnis von Geschlechtern.

4.4. Praxisphasen geschlechterreflektiert begleiten

Praxisphasen gehören in Form unterschiedlicher Praktikumsformate mittlerweile zu jedem Lehramtsstudium und werden mancherorts auch durch außerschulische Möglichkeiten ergänzt (vgl. Walm/Wittek 2014, S. 20ff). Im Orientierungs- bzw. Explorationspraktikum im Grundstudium stehen Beobachtungen sowie Rekonstruktionen schulischer und unterrichtlicher Zusammenhänge im Zentrum. „Es geht darum, mit einem forschenden, ‚befremdeten‘ Blick schulische und unterrichtliche Zusammenhänge neu sehen und deuten zu lernen.“ (Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – ZSL: o. J.). Semesterbegleitende schulpraktische Übungen bestehen aus Schulbesuchen sowie systematisch fachdidaktischen Reflexionen, etwa in Form von fachdidaktischen Vorlesungen in Verbindung mit einer Übung. In diesem Angebotsformat soll eine erste intensive Auseinandersetzung mit den Anforderungen praktischen Könnens und pädagogischen Handelns hinsichtlich der eigenen Person stattfinden. Die Übungen sollen daher optimalerweise in kleinen Gruppen und unter Betreuung durch Lehrende begleitet werden. Das dritte Format neben Orientierungspraktikum und schulpraktischen Übungen stellt ein zusammenhängendes Praktikum von unterschiedlicher Länge – mindestens aber vier Wochen Dauer – dar, das zum Ende des Grundstudiums stattfinden sollte. Die Studierenden hospitieren dabei in einer Schule und unterrichten in einem Unterrichtsfach.

Schulpraktika werden in Begleitseminaren vor- und nachbereitet. Im Folgenden wird aus unseren Interviews zunächst eine praktikumsvorbereitende Einheit beschrieben. Das Thema ist die Entwicklung eines reflexiven „Professionalitätsverständnisses“. Zentral wird dabei auf das Spannungsverhältnis von Professionalitäts- und Männlichkeitsanforderungen eingegangen. In einem zweiten Beispiel wird ein längerer Seminarprozess wiedergegeben, in dem die Reflexion von Erfahrungen männlicher Studierender an der Schule zentral sind. Als Besonderheit dieses Begleitseminars wird seine Organisationsform als „Männerseminar“ herausgestellt. Es handelt sich hierbei um eine besondere Form und Arbeitsweise der Geschlechterreflexion.

Begleitseminar I: Entwicklung eines geschlechterreflektierten Professionalitätsverständnisses

Zur Entwicklung eines qualifizierten Professionalitätsverständnisses gehört ein reflexiver Umgang mit der Kategorie Geschlecht. In einem der von uns geführten Interviews ist die Auseinandersetzung mit der Arbeit von Robert Baar über den männlichen Habitus im Kontext des Grund-

schullehrer (2010) als konkreter Lernanlass zu diesem Thema beschrieben worden. Besonders die männlichen Studierende haben diese Lerngelegenheit für sich nutzen können.

Baar zeigt in seiner Arbeit auf, wie männliche Lehrkräfte mit bestimmten Erwartungen und Zuschreibungen von verschiedenen Seiten (Kolleg*innen, Freund*innen, familiäres Umfeld usw.) konfrontiert werden, die sich zwischen normativen Wohlwollen („Ach schön, dass wir mal einen Mann hier haben“) und normativer Marginalisierung („Was, Grundschullehrer ist doch kein Beruf für einen Mann?“) bewegen, worauf männliche Lehrkräfte zunächst mit Verunsicherung reagieren. Nach der Verunsicherung sind männliche Lehrkräfte laut Baar unterschiedlich in der Lage, auf die Erwartungen und Zuschreibungen zu reagieren. Einmal reagieren sie mit der Ausbildung eines mehr oder weniger traditionellen männlichen Habitus, der sich dadurch auszeichnet, traditionelle Geschlechteranordnungen fortzusetzen und zu stabilisieren, die in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu geschlechterheterogenen und gleichberechtigten Kollegien stehen. In einem anderen Fall werden die Erwartungen und die daraus resultierende Verunsicherung auch erlebt, jedoch sind die männlichen Lehrkräfte in der Lage, diese zu rekonstruieren und anschließend zu dekonstruieren. Sie bilden einen reflexiven männlichen Habitus aus, der sie in die Lage versetzt, geschlechtliche Anforderungen und Zuschreibungen auch zurückzuweisen und selbst alternative Handlungsmuster zu entwickeln (vgl. Kapitel 2 dieser Handreichung).

Diese kritische Bearbeitung des männlichen Habitus im Grundschulkontext wird von einem Großteil der männlichen Studierenden aufgegriffen, um sich ausführlicher mit dem Thema zu befassen. Sie nutzen die Einheit, um eigene Erfahrungen zu reflektieren. Sie fragen sich durch diese Beschäftigung mit der Analyse von Baar, wie sie selbst mit geschlechtlichen Erwartungen, Anforderungen und Versprechungen umgehen wollen. Der Interviewpartner hebt hervor, dass die Studierenden vorher „nie darüber nachdenken“, in welcher Weise Geschlecht im Rahmen ihres Studiums zum Grundschullehramt eine Rolle spielen könnte. Erst durch die Bearbeitung der Arbeit von Robert Baar zum männlichen Habitus werde besprechbar, was bis dahin unbenannt gewesen sei, anscheinend aber für die Studierenden große Relevanz hat, nämlich der Umstand, sich als männliche Studierende in einem von Frauen zahlenmäßig dominierten Feld aufzuhalten und zukünftig zu arbeiten. „Also das sind total gute Sitzungen. Die (männlichen Studierenden) sind dann ganz interessiert“, resümiert der Interviewpartner.

Offen bleibt die Frage, wie die Auseinandersetzung für die weiblichen Studierenden aussehen müsste, um sie ähnlich produktiv zu einer kritischen Reflexion des weiblichen Habitus und deren Passung mit Anforderungen im Grundschulkontext anzuregen. Einerseits können sie entlang der Arbeit von Baar Fragen danach stellen, welche Erwartungen und Wünsche sie gegenüber (zukünftigen) männlichen Kollegen haben. Haben sie bereits vergeschlechtlichte Zuschreibungen gegenüber ihren männlichen Kollegen im Kopf? Sind sie damit zufrieden? Welche Erwartungen stellen sie an sich selbst? Welche Optionen des weiblichen Habitus bieten sich für Grundschullehrer*innen an? Eine entsprechende Forschungsarbeit im deutschen Sprachraum gibt es jedoch nicht. Mit dem aktuell vereinseitigten Fokus auf männliche Lehrkräfte bzw. Pädagogen entsteht eine Leerstelle mit Blick auf weibliche Lehrkräfte bzw. auf die Frage der Relationalität der Geschlechter und deren Auswirkungen auf alle Beteiligten. Insofern sollten Forschungen initiiert werden, die sich mit der Frage des weiblichen Habitus und dessen Passung mit einem geschlechterreflektierten Professionalitätsverständnis in der Grundschule befassen. Die Effekte von Kampagnen zur Erhöhung des Anteils männlicher Lehrkräfte auf weibliche Kolleg*innen und andere Geschlechter ist ein weiteres Thema.

Eine Erweiterung in einem intersektionalen Sinne ist ebenso sinnvoll, da Erwartungen und Zuschreibungen neben einer vergeschlechtlichten Ebene oftmals z. B. auch eine kulturalisierende Ebene enthalten bzw. beide Ebenen eng miteinander verwoben sind. Während etwa männliche Lehrkräfte generell mit der Erwartung konfrontiert sind, Vorbild für Jungen zu sein, wird männlichen Pädagogen mit Migrationsgeschichten oftmals eine Zuständigkeit für Jungen mit Migrationsgeschichten angetragen (Martino/Rezai-Rashti 2009). Daher sollte eine Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen so gestaltet werden, dass deren Zusammenhang mit anderen Herrschaftsverhältnissen und Zuschreibungen berücksichtigt wird.

Intersektionalität ist ein sozialwissenschaftliches und politisches Konzept, das seine Ursprünge im Feminismus von vor allem schwarzen Frauen in den USA in den 1970er Jahren hat. „To intersect“ im Englischen heißt übersetzt „einander überkreuzen“, „überschneiden“. Mit dem Begriff Intersektionalität werden mehrfache, einander überkreuzende und einander beeinflussende Diskriminierungen aufgrund von Rassismus, Geschlechterverhältnissen, sozialer Schicht und anderer gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse thematisiert. In der Pädagogik werden zum Beispiel Überschneidungen von Rassismus, Geschlecht und sozialer Schicht im Zusammenhang mit Bildungschancen, -erfolgen und -misserfolgen diskutiert (vgl. Initiative i-PÄD 2014).

Begleitseminar II: Männer im Lehramt – Reflexion über Gender

Im Rahmen eines anderen Projekts ist anlässlich der Erfahrungsberichte männlicher Studierender ein Begleitseminar mit dem Titel *Männer im Lehramt – Reflexion über Gender* entstanden. Ein Ausgangspunkt war die Rückmeldung, dass die Studenten sich nicht auf die Situation vorbereitet fühlten, als einziger Mann in ein von Frauen dominiertes Kollegium zu kommen. In gemischtgeschlechtlichen Begleitseminaren war eine Bearbeitung geschlechterbezogener Themen laut Erfahrung des Interviewpartners nur sehr begrenzt geschehen: „Die Reflexionstiefe und -offenheit gerade mit Themen, die mit Sexualität zu tun haben und mit eigener Sozialisation, ist eine ganz andere, wenn die Gruppe nicht gemischt ist.“ Er beschreibt, dass männliche Studierende sich aus Diskussionen zurückgezogen und häufig erst im Anschluss an die Seminarsitzung ihm gegenüber gezeigt hätten, dass sie in manchen Punkten anderer Meinung gewesen seien. Vor diesem Hintergrund habe er sich entschieden, ein Begleitseminar zur Praxisphase als Seminar für Männer anzubieten. Darauf reagierten zwar einige Studierende mit Verwunderung, die Teilnehmer waren aber nach Semesterende sehr zufrieden.

Themen des Begleitseminars waren z. B. die männliche Lehrkraft als Vorbild für Jungen, gendersensible Lese- und Schreibdidaktik, Fragen zur sexualpädagogischen Arbeit oder biographische Selbstreflexionen zu Fragen von Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen. Außerdem sind sexualpädagogische Fragestellungen bearbeitet worden. Ein Thema der Professionalitätsentwicklung liegt in dem Umgang mit Fragen der professionellen Nähe und Distanz (Breitenbach u. a. 2015), der auch die männlichen Studierenden in dem Seminar in besonderer Weise beschäftigte. In der Bearbeitung dieser Frage liegt möglicherweise einer der Schlüssel zur Frage der Attraktivität des Grundschullehrerberufs für Männer bzw. zur Ablehnung gegenüber diesem Beruf. Denn das Herstellen pädagogischer Arbeitsbeziehungen stellt eine permanente Aushandlung von Nähe und Distanz dar, die männliche Studierende möglicherweise als heikle, verunsichernde Herausforderung erleben. Das Seminar *Männer im Lehramt – Reflexion über Geschlecht* stellte einen Ort dar, an dem Studierende eigene Erfahrungen zur Thematik Nähe und Distanz einbringen und bearbeiten konnten. Auf diese Weise scheint für die Studierenden ein produktiver Umgang mit den Anforderungen und den eigenen Gefühlen zu entstehen – inklusive eines Wissens um die Grenzen der eigenen Kompetenzen und Möglichkeiten professioneller Unterstützung.

Die Studierenden entwickeln aus der Reflexion von Praxisanforderungen an sie als männliche Pädagogen eine Lernmotivation, die sie nach immer mehr Input und Austausch Ausschau halten lässt. Hier geht „die Praxis [...] der Reflexion/Theorie/Forschung voraus“ (Breitenbach u. a. 2015). Aus der Verunsicherung der männlichen Studierenden heraus werden neue Umgangsweisen und Routinen entwickelt. In der Konstellation der Seminargruppe männlicher Studierender liegt möglicherweise ein Schlüssel, eine tendenziell prekäre professionelle Position männlicher Lehramtsstudenten und Grundschullehrer verstehen und bearbeiten zu können. Zumindest auf der Grundlage der Erfahrungen unseres Interviewpartners stellen sich gemischtgeschlechtliche Reflexionsräume für männliche Studierende als weniger gut geeignet dar, um in einen tiefgehenden Reflexionsprozess einzumünden. Ein Angebot nur für männliche Studierende hat sich in der hier geschilderten Erfahrung als eine adäquate Antwort auf die zu bewältigende Aufgabe der Entwicklung eines reflektierten Professionsverständnisses erwiesen.

Allerdings werden homogene Reflexionsräume dann problematisch, wenn in ihnen Kompetenzen aufgrund des Geschlechts konstruiert werden. Das geschieht oftmals im Zusammenhang sexualpädagogischer Fragestellungen. Häufig wird eine besondere Beziehungsqualität zwischen männlichem Pädagogen und Jungen imaginiert. Sie wird als Voraussetzung dafür angesehen, dass Jungen über sexualitätsbezogene Fragen überhaupt ins Gespräch gehen. Auf diese Weise wird das Geschlecht des*r Pädagog*in und nicht die Art des pädagogischen Angebots und dessen Voraussetzungen in den Fokus der Aufmerksamkeit gestellt. Genau diese sollten aber Gegenstand professioneller Reflexionen sein. Anstatt nach der vermeintlich notwendigen Identität von Pädagog*innen zu fragen, können sexualpädagogische Angebote daraufhin betrachtet werden, wie verschiedene Personen unterschiedlichen Geschlechts Kindern und Jugendlichen diverse Perspektiven auf Sexualität eröffnen können und was dafür benötigt wird, diese Angebote machen zu können. Erst auf diese Weise kann eine vielfältige und vielfaltsorientierte Sexualpädagogik entwickelt werden.

Es bleibt die Frage offen, ab wann geschlechterhomogene Settings aufgrund der geschlechtlichen Gruppenteilung der Entwicklung von Genderkompetenz im Sinne heterogener und diversitätsbewusster Kollegien entgegenlaufen und bis zu welchem Grad sie sie unterstützen.

4.5. Vorbereitungsdienst und Fortbildungen für Lehrkräfte

Im Rahmen der Modellprojekte spielen das Referendariat und Fort- und Weiterbildungsangebote für ausgebildete Lehrkräfte eine eher untergeordnete Rolle, was zum einen an der Ausstattung der Projekte liegt, aber auch an deren bisheriger inhaltlicher Fokussierung auf die erste Ausbildungsphase, dem Studium zum Grundschullehramt. Die zweite Phase der Lehramtsausbildung sowie Fortbildungsangebote für bereits in der Praxis stehende Lehrer*innen scheinen aber aus verschiedenen Gründen sinnvoll und vielversprechend:

Studienseminare

Die Gruppe der Seminarleiter*innen sollte besonders adressiert werden. Eine Vermittlung von Genderkompetenz und Reflexivität an diese Gruppe beinhaltet das Potenzial, zukünftige Generationen von Lehrkräften auf geschlechterheterogene und diversitätsbewusste Kollegien vorzubereiten. Die Bedingungen für eine Entwicklung in diese Richtung sind prinzipiell gut, da der zweiten Phase

Inhaltliche Anknüpfungspunkte für Angebote:

Es bietet sich an, die allgemeinen Fortbildungsaspekte zu Genderkompetenz und Reflexivität mit Ansätzen der geschlechterreflektierten Lebens- und Berufsorientierung zu verbinden. Eine Handreichung zu dem Thema liegt seit 2017 vor (Faulstich-Wieland/Scholand 2017). Geschlechterreflektierte Berufswahlbegleitung zeichnet sich dadurch aus, den Lernenden einen ganzheitlichen Blick auf das zukünftige Leben anzubieten, anstatt sich isoliert mit Fragen der Berufswahl zu beschäftigen. Berufswahlentscheidungen werden zurecht hervorgehoben. Sie haben gravierende Folgen für andere Lebensbereiche wie zum Beispiel das Familienleben oder das Engagement in gesellschaftspolitischen Basisgruppen. Umgekehrt ist es genauso: soziale Verantwortungsübernahme außerhalb des Berufslebens fordert Konsequenzen im beruflichen Leben. In einer geschlechterreflektierten Berufsorientierung werden Kinder und Jugendliche darin unterstützt, eigene Kriterien für ein „gutes“ Leben zu entwickeln. Es kann dabei um die je individuel-

der Lehramtsausbildung eine große Bedeutung in der Entwicklung eines reflexiven Professionalitätsverständnisses zugeschrieben wird. „Für eine systematische Stützung und begleitende Beratung beim Erwerb praktischen Könnens“ plädiert bspw. die Zentrale Forschungsstelle für Schule und für Lehrerbildung in Halle-Wittenberg (ZSL o. J.). Insbesondere sollte „die Einmündung in den Beruf stärker im Sinne eines professionellen Selbstbildungsprozesses gestaltet werden“, was ebenfalls den „Ausbau selbstreflexiver und durch Dritte unterstützter Reflexionsräume für eine Entwicklung praktischen Könnens erfordert“ (ZSL o. J., 7f). Dabei sollten sowohl (selbst-)reflexive Auseinandersetzungen mit pädagogischen Handlungsmustern wie auch Formen kollegialer Beratung und supervisorischer Unterstützung erfolgen. Eine Integration geschlechterreflektierter Perspektiven in die grundsätzliche Entwicklung reflexiver Perspektiven in der Lehrer*innenbildung bietet sich insofern an. Als zentrale Akteur*innen innerhalb dieser begleitenden Prozesse werden entsprechend fortgebildete Seminarleiter*innen benötigt und sollten als Zielgruppe besonders adressiert werden.

len Bedürfnisse bezüglich Freizeit, Beruf, Sozialleben, Partnerschaft, Familie, Kultur, Einkommen, politisches Engagement bzw. Partizipation, Wohnform, körperliches Wohlbefinden usw. gehen. Jugendliche sollen unterstützt werden, normative Anforderungen wahrzunehmen und Vor- und Nachteile abzuwägen. Ein wichtiger erster Schritt sind Angebote zur Reflexion eigener Wünsche sowie ein informierter Austausch über Wege der Umsetzbarkeit von Berufswünschen. Es geht darum, individuelle Interessen von Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen, sie darin zu unterstützen und zu ermutigen, sich ihren Vorstellungen entsprechend zu orientieren, anstatt stereotypisierenden Erwartungen zu folgen. Pädagog*innen sollten in diesem Prozess von geschlechterstereotypisierenden Anforderungen entlasten. Dabei kann die kritische Reflexion unnötiger Dramatisierungen von Geschlecht helfen, wie etwa in der Methode „Praxis-situationen entgeschlechtlichen“.

Sichtweisen auf Jungen*

Sichtweisen involvierter Pädagog*innen auf Jungen* stellen zuweilen eher ein Hindernis für deren individuelle und vielfältige berufliche Orientierung dar, als dass sie vielfältige Optionen eröffnen. Von Seiten der Pädagog*innen sind immer wieder Annahmen über Jungen zu hören, sie würden sich für pädagogische und soziale Berufe nicht interessieren (vgl. Debus/Stuve 2012). Möglicherweise werden diese Annahmen in alltäglichen Erfahrungen mit Jungen bestätigt, z. B. wenn sie Desinteresse gegenüber untypischen Berufen äußern oder von enttäuschenden Erfahrungen erzählen. Jedoch wird geäußertes Desinteresse von einzelnen Jungen unseres Erachtens nach allzu schnell verallgemeinert und weniger nach den Gründen dafür gefragt.

Ein kritischer Blick auf die Informationsvermittlung über untypische Berufe zeigt jedoch, dass häufig weniger über die Qualitäten der untypischen Berufe informiert wird, sondern auf unspezifische Weise für ein Interesse an sogenannten Frauenberufen geworben wird. Mit dem Begriff „Frauenberufe“ assoziieren Jungen allerdings oftmals einen in ihren Augen unattraktiven Beruf.

Einem vordergründigen Desinteresse gegenüber untypischen Berufen können darüber hinaus auch Peergruppen-Dynamiken zugrundeliegen: Jungen werden kaum Interesse an solchen Berufen zeigen, die als untypisch gelten, wenn sie dafür mit Abwertungen innerhalb der Peergruppe rechnen müssen (vgl. Debus/Stuve 2012). Verstärkt werden solche Peergruppen-Dynamiken unter Umständen auch noch durch marginalisierende Äußerungen durch Lehrkräfte und Eltern.

Wenn Jungen* aber ernsthafte Informationen erhalten und sie eine Atmosphäre erwarten können, in der sie nicht mit Abwertungen rechnen müssen, dann entsteht häufig ein Interesse und eine Motivation, z. B. pädagogische Berufe zu erproben.

Fortbildungen für Lehrkräfte

Eine Stärkung der dritten, berufsbegleitenden Phase der Lehrer*innenbildung ist insgesamt wünschenswert. Eine besondere Herausforderung stellt sich bezüglich der Zielgruppe der bereits langjährig aktiven Kolleg*innen, da sie bisher „den allgemeinen (nicht fachdidaktischen) erziehungswissenschaftlichen Anteilen ihrer Ausbildung wenig Bedeutung für ihre Professionalität zubilligen“, wie es Juliane Jacobi herausarbeitet (Jacobi 2013, S. 39). Kritisch-distanzierte Haltungen gegenüber geschlechterreflektierten (und anderen selbstreflexiven) Ansätzen sind bei der Zielgruppe also nicht unwahrscheinlich. Nicht zuletzt mögen Widerstände auch mit den bereits weiter oben benannten Aufforderungen zu Reflexivitätsbekenntnissen zusammenhängen, die in eine individuelle Überforderung münden. Um dem zu begegnen ist es wünschenswert, institutionell abgesicherte Fort- und Weiterbildungen zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang sollte über die Erprobung von Reflexions- bzw. kollegialen Beratungsräumen für Kollegien nachgedacht werden. Hier könnte sich z. B. über stereotypisierenden Erwartungen und Zuschreibungen gegenüber neuen oder alten Kolleg*innen aufgrund ihres Geschlechts kritisch ausgetauscht werden. Eventuell kann auf positive Erfahrungen aus dem Projekt *Männer in Kitas* mit der Etablierung dauerhaft eingerichteter Reflexionsräume für männliche Erzieher zurückgegriffen werden. Darin können vor allem männliche Erzieher sich angeleitet über geschlechtsbezogene Anforderungen im Arbeitskontext, über Zuschreibungen und eigene Umgangsweisen damit austauschen. Über gemischtgeschlechtliche Austauschräume liegen auch hier keine Erfahrungen vor. Eine Beschränkung auf Angebote für männliche Fachkräfte bringt jedoch die Schieflage hervor, dass weiblichkeitsbezogene Anforderungen und Zuschreibungen sowie zweigeschlechtliche Ausschlüsse ausgeblendet werden. Flexible Umgangsweisen mit getrennten und gemeinsamen Reflexionsräumen könnten einen Ausweg aus vereinseitigen Angebotsstrukturen darstellen. Schulleitungen, denen besondere Steuerungsfunktion bei der Entwicklung geschlechterheterogener Kollegien zukommt, sollten bezüglich ihrer besonderen Verantwortungsbereiche auch Fortbildungsangebote erhalten.

Als Teil einer Perspektive lebenslangen Lernens ist auch der Vorschlag von Burns/Pratt-Adams (2015) überlegenswert, die für den britischen Kontext eine Wiederbelebung eines Teachers' Research Year vorschlagen. Damit ist die Idee verbunden, dass Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, praxisorientierte Forschungsauszeiten nehmen zu können. Mit solchen Erfahrungen könnten sie die Grundschulforschung mit praxisbezogenen Beiträgen bereichern und zugleich den Grundschulalltag mit aktueller wissenschaft-

licher Forschung fundieren. Burns/Pratt-Adams verbinden mit dem Vorschlag eine Belebung und Aufwertung der Primarpädagogik als intellektuell lebendiges Arbeitsfeld, was zu seiner Attraktivität für alle beiträgt.

4.6. Zusammenfassung

Genderkompetenz und Reflexivität werden in der Lehrer*innenbildung im Studium in verschiedenen Formaten gelehrt. Als besonders relevante Kriterien für deren Erfolg erscheinen:

- Geschlechterreflektierte fachdidaktische Einführungen sollten in Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaftler*innen entwickelt werden.
- Ergebnisse der Geschlechterforschung und -theorie sollten anschaulich und beispielhaft vermittelt werden.
- Lebensweltliche Bezüge sind von Bedeutung, um Ergebnisse von Geschlechterforschung und -theorie in ihrer Relevanz für pädagogische Fragestellungen zu verdeutlichen.
- Der Reflexion der eigenen geschlechtlichen Sozialisation kommt eine besondere Bedeutung zu.
- Der Reflexion von eigenen pädagogischen Praxiserfahrungen im Rahmen der unterschiedlichen Praktika kommt eine Schlüsselfunktion zur Entwicklung von Genderkompetenz und Reflexivität zu.
- Ein Schlüssel für eine reflexive Beschäftigung mit der eigenen Rolle als männlicher Pädagoge in einem als weiblich konnotierten Arbeitsfeld können zeitweise Trennungen in geschlechterhomogene Arbeitsgruppen sein. In diesen getrennten Gruppen können erste Reflexionen geschlechtlicher Anforderungen, Zuschreibungen und eigene Umgangsweisen damit geschehen. An Grenzen stoßen zweigeschlechtliche Trennungen von Reflexionsangeboten oftmals schon an der Frage von Diskriminierungen, Zuschreibungen und Erwartungen entlang sexueller Orientierungen. Darüber hinaus werden trans*- und intergeschlechtliche Menschen in der Aufteilung ausgeschlossen.
- Aktuell sind mehr Reflexionsangebote für männliche Studierende zu identifizieren als für weibliche Studierende. Hieran schließen sich Fragen an: Welche Effekte ergeben sich für weibliche Studierende aus Diskursen über eine Feminisierung der Grundschule? Welche Effekte haben Kampagnen zur Werbung männlicher Fachkräfte für die Grundschule auf weibliche Lehr-

kräfte? In welchem Verhältnis stehen Weiblichkeitsanforderungen und ein weiblicher Habitus zu einem professionellen Handeln?

- Für den Fortbildungsbereich mit bereits langjährig aktiven Lehrkräften bietet sich eine Verknüpfung mit den Ansätzen zur geschlechterreflektierten Berufswahlbegleitung an, wie sie in Ansätzen bereits entwickelt ist (vgl. Baum u. a. 2015, S. 24ff). Eine Handreichung zur geschlechtersensiblen Berufsorientierung (Faulstich-Wieland & Scholand 2017) bietet eine gute Grundlage zur Weiterentwicklung. Fortbildungsangebote in diese Richtung sollten weitere Verbreitung finden und können beispielsweise in die Initiative klischeefrei.de einfließen.

4.7. Weiterführende Literatur

- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz.
- Klomfaß, S. (2016). *Vielfalt leben, lehren, lernen. Maßnahmen zur Einstellung und Schulung von Lehrer*innen für inklusive Schulen. Eine Studie im Auftrag des GEW-Zukunftsforum Lehrer_innenbildung*. Frankfurt/Main: GEW.
- Lundt, B. & Tholen, T. (Hrsg.). (2013). „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. *Die Beispiele Geschichte und Deutsch*. Münster: LIT Verlag.
- Rendtorff, B. (2006). *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

5. Zusammenfassung und Empfehlungen

Etwa 12 Prozent aller Lehrkräfte in deutschen Grundschulen sind männlich. Dies ist Ausdruck einer historisch gewachsenen Vergeschlechtlichung von Arbeit. Die pädagogische Arbeit mit Kindern wird bis heute mit Weiblichkeit assoziiert und Frauen zugeschrieben. Um diese Situation zu verändern und den Anteil männlicher Lehrkräfte zu erhöhen, argumentieren einige, dass pädagogische Arbeit mit Kindern in Richtung mehr Männlichkeit verändert werden müsse. Bestimmte Fächer (z. B. Sport), bestimmte pädagogischer Aufgaben (z. B. Disziplinierung oder Leitung) und bestimmte Zuständigkeiten (z. B. für Jungen) sollen demnach mit Männlichkeit verknüpft und als Aufgabe von Männern angesehen werden. Dies führt jedoch zur Fortführung genau jener Männlichkeitsanforderungen, die bereits als Ursache für den geringen Männeranteil in Grundschulen gesehen werden können. Dadurch werden gerade diejenigen abgeschreckt, die sich für das Berufsfeld Grundschule interessieren und mit diesem Interesse stereotypen Männlichkeitsanforderungen nicht entsprechen.

Daher ist es wichtig, neue, vielfältige Wege zu schaffen, die es ganz unterschiedlichen Männern ermöglichen, als männlich und als nicht-männlich geltende Angebote für alle Kinder machen zu können. Eine Auseinandersetzung darüber, welche Aufgaben von wem in heterogenen Lehrer*innen-Kollegien übernommen werden, kann dazu beitragen, dass die Zusammensetzung von Grundschulkollegien der gesellschaftlichen Vielfalt besser entspricht. Damit wird wiederum ein Beitrag dazu geleistet, dass Heranwachsende das Prinzip egalitärer Vielfalt kennenlernen und einüben können und in ihren Bildungsprozessen angemessene Unterstützung erfahren. Kinder aller Geschlechter können von diversen und zugleich diversitätskompetenten Lehrer*innen profitieren, da ihnen vielfältige Möglichkeiten der Zugehörigkeit, der Unterstützung und der Auseinandersetzung geboten werden.

Aus den bisherigen Projekten, die sich forschend oder praktisch mit der Gewinnung von Männern für das Grundschullehramt beschäftigt haben, lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

1. Es braucht eine **Ausweitung einer geschlechter- und diversitätsreflektierten Berufswahlbegleitung**. Immer noch verhindern Geschlechter- und andere Stereotype sowie eine ungleiche Ausstattung mit ökonomischen und Bildungsressourcen, dass junge Menschen Tätigkeitsfelder finden, die ihren Interessen entsprechen. Eine sowohl zeitliche als auch thematisch umfassende Berufswahlbegleitung, die verschiedene Phasen der Entwicklung von Berufswünschen sowie verschiedene relevante Themenfelder in den Blick nimmt (und dementsprechend eine Berufs- und Lebensorientierung bietet) sollte gestärkt werden.
2. **Zugangswege zum Grundschullehramt** sollten weiter diskutiert werden. Sowohl hinsichtlich des Zugangs zu Studienplätzen (deren Zahl dringend erhöht werden muss) als auch hinsichtlich der Möglichkeiten eines qualifizierenden Quer- und Seiteneinstiegs sind weitere Auseinandersetzungen vonnöten, um konsensfähige und nachhaltige Lösungen entwickeln zu können.
3. Die **materielle und kulturelle Konstruktion des Grundschullehramts** ist verbesserungswürdig. Einerseits gilt es, das Grundschullehramt als Beruf attraktiver zu machen, indem es in gleicher Weise wie andere Lehrämter besoldet wird und mehr Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung bietet. Andererseits gilt es, das öffentliche Bild des Berufes „Grundschullehrer*in“ so zu korrigieren, dass die Vielseitigkeit und die intellektuelle Anspruchshaltigkeit sowie die didaktischen Erfordernisse der Tätigkeit bekannt und wertgeschätzt werden. Es muss deutlich werden, dass die professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen von Kindern eine materiell und immateriell lohnende Angelegenheit ist.
4. **Geschlechterbilder** in der Grundschule gilt es zu **vervielfältigen**. Interessierte Personen sollten nicht befürchten müssen, dass an sie aufgrund ihres Geschlechts bestimmte Erwartungen gerichtet werden bzw. ihre gelebte Geschlechtlichkeit zum Anlass für Abwertung oder Entwertung genutzt werden wird.

5. **Die (Weiter-)Entwicklung von Gender- und Diversitätskompetenz als Teil pädagogischer Professionalität** sollte als Kernaufgabe der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wahrgenommen und umgesetzt werden. Lehrkräfte brauchen theoretisches und praktisches Wissen über Diversität und Möglichkeiten des Umgangs mit dieser. Da Diversität ebenso wie pädagogische Situationen durch eine Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet sind, ist die kontinuierliche Praxis von Reflexivität die Voraussetzung dafür, heterogene Lerngruppen professionell unterstützen zu können.
6. **Vernetzung der Initiativen.** Aus dem Projekt Männer und Grundschullehramt der Universität Hildesheim ist eine Vernetzung der Projekte und Initiativen entstanden. Diese Vernetzung sollte aufgegriffen und ausgebaut werden. Von allen Beteiligten aus den Projekten ist ein intensiverer Austausch über Arbeitsergebnisse und die Entwicklung praktischer Unterstützungen und Synergien als zentral hervorgehoben worden, um effektiv weiter an der Frage geschlechterheterogener und diversitätsbewusster Grundschulkollegien zu arbeiten.
7. Es braucht **weitere Forschung** zum Thema. Die Bedeutung der Zugehörigkeiten von Lehrkräften für die Bildungsprozesse von Kindern ist unzureichend geklärt. Weiter interessant bleibt die Frage, was es Jungen ermöglicht oder erschwert, ein Interesse am Grundschullehramt zu entwickeln und zu verfolgen. Die Rolle verschiedener Akteur*innen und Institutionen in der Entwicklung von Berufsorientierungen sollte daher weiter erforscht werden. Auch über die Erfahrungen von Männern mit dem Grundschullehramt – Gründe etwa für einen Abschied von der Tätigkeit oder die Verbreitung normativer Zuschreibungen – ist noch zu wenig bekannt. Darüber hinaus ist es wichtig, dass auch die Situation von Frauen im Grundschullehramt – ihre Wege hinein und hinaus, ihre geschlechtsbezogenen Erfahrungen mit der Tätigkeit – in den Blick genommen wird. Bei all diesen Fragen schließlich sind intersektionale Perspektiven, die Mehrfachzugehörigkeiten und Verschränkungen von Ungleichheit und Normen in den Blick nehmen, von hoher Bedeutung.

6. Zitierte Literatur

- Adomako, T. (2017): Hä? Was heißt denn People of Color? Missy Magazin online, 03.04.2017. Zugriff <https://missy-magazine.de/blog/2017/04/03/hae-was-heisst-denn-people-of-color/>.
- Aigner, J. C. (2012). Sag mir, wo die Männer sind – Quoten bringen sie geschwind? In K. Hurrelmann & T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (S. 216–233). Weinheim: Beltz Juventa.
- Aigner, J. C. & Rohrmann, T. (Hrsg.). (2012). *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Aigner, J. C., Koch, B., Poscheschnik, G., Rohrmann, T. & Stubreither, B. (2012). Theoretischer Hintergrund. In J. C. Aigner & T. Rohrmann (Hrsg.), *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern* (S. 17–98). Opladen: Barbara Budrich.
- Aigner, J. C. & Poscheschnik, G. (2010). Jungen und Männer im pädagogischen Diskurs: zwischen Selbstbehauptung, Empirie und Geschlechterkampf. *Erziehung & Unterricht*, 160(5+6), 427–434.
- Baar, R. (2010). *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baar, R. (2012a). Männer in der Grundschule: „Wäre nur noch ein Kollege da!“. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehreramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 63–82). Wiesbaden: Springer VS.
- Baar, R. (2012b). Männlichkeitskonstruktionen von Grundschullehrern und Auswirkung auf deren berufliche Handlungspraxis. In M. S. Baader, J. Bilstein & T. Tholen (Hrsg.), *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies* (S. 235–253). Wiesbaden: VS Verlag.
- Baar, R. (2013). „Ich möchte nicht so eine typische Grundschullehrerante sein.“ Männlichkeitskonstruktionen von Grundschullehrern und deren Auswirkungen auf die professionelle Handlungspraxis. In B. Lundt & T. Tholen (Hrsg.), *„Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch* (S. 371–386). Münster: LIT Verlag.
- Baum, Y./Bechstein, A./Granzin, C./Schreck, D. (2015): Abschlussbericht zum Projekt „Professionelle Genderkompetenz“, ein Projekt der Stabsstelle Gleichstellung der Pädagogischen Hochschule Freiburg. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/IQF_Abschlussbericht_PHFReiburg.pdf
- Bobeth-Neumann, W. (2014). „Man(n) wird da so hineingelobt“ – Ko-Konstruktion von Männlichkeit und Aufstieg ins Schulleitungsamt an Grundschulen. In J. Budde, C. Thon & K. Walgenbach (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–101). Opladen: Barbara Budrich.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2016). Macht das Geschlecht einen Unterschied? *Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Breitenbach, E., Bürmann, I., Thünemann, S. & Haarmann, L. (2015). *Männer in Kindertageseinrichtungen. Eine rekonstruktive Studie über Geschlecht und Professionalität*. Opladen: Barbara Budrich.
- Budde, J., Debus, K. & Krüger, S. (2011). „Ich denk nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden“. Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 3(3), 119–127.
- Budde, J. (2014): *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis*. Opladen u. a.
- Bundesagentur für Arbeit. (2017). Der Arbeitsmarkt in Deutschland. Frauen und Männer am Arbeitsmarkt 2016. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Zugriff am: 07.06.2018 von <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Frauen-Maenner-Arbeitsmarkt.pdf>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Hrsg.). (2016): *Berufsbildungsbericht 2016*.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2010). *Analyse der Ursachen des Verdienstunterschiedes zwischen Männern und Frauen auf Grundlage der Verdienststrukturerhebung 2006*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zugriff am: 28.03.2017 von <https://www.bmfsfj.de/blob/82014/a0b132bfd7561df418da85d2aa05ed65/statistisches-bundesamt-deutsche-verdienstunterschiede-abstract-data.pdf>.
- Burn, E. & Pratt-Adams, S. (2015). *Men Teaching Children 3–11. Dismantling Gender Barriers*. London: Bloomsbury.
- Connell, R. (1999). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Cremers, M. & Krabel J. (2012). Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In: Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ (Hrsg.). *Männer in Kitas* (S. 265–285). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Dammasch, F. (2012). Ohne Männer können Jungs sich nicht gut entwickeln. In K. Hurrelmann & T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (S. 184–200). Weinheim: Beltz Juventa.
- Debus, K. (2016). „Ein gutes Leben!“ – Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmale einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensplanung. In: C. Micus-Loos & M. Plößner (Hrsg.), *Des eigenen Glückes Schmied in. Geschlechterreflektierte Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen* (S. 115–134). Wiesbaden: VS Verlag. S. 115–134.

- Debus, K. & Stuve, O. (2013). Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit dem Thema Zukunft zu beschäftigen? In D.-T. Chwalek, M. Díaz, S. Fegter & U. Graff (Hrsg.), *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik* (S. 49–65). Wiesbaden: VS Verlag.
- Debus, K. & Stuve, O. (2012). Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit dem Thema Zukunft zu beschäftigen? In D.-T. Chwalek, M. Díaz, S. Fegter & U. Graff (Hrsg.), *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik* (S. 49–65). Wiesbaden: VS Verlag.
- Debus, K./Stuve, O. (2016). „Wir Jungs unter uns oder so ...“ – Stolpersteine und Potenziale im Verhältnis von Jungenarbeit, Männlichkeit und Arbeitsbedingungen. In: Stecklina, Gerd/Wienfort, Jan: *Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele* (S. 122–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Debus, K./Könnecke, B./Schwerma, K./Stuve, O. (2012). Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Konzeptionelle Grundlagen und Schlussfolgerungen aus einer Fortbildungsreihe. In: Dissens e.V. (2012). *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zur Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Eigendruck. Zugriff am 31.03.2017 von <http://jus.dissens.de/index.php?id=218>.
- Der Spiegel. (1969). *Mikätzchen und Gastarbeiter. Lehrermangel in Deutschland*. *Der Spiegel* 35/1969. <https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/45548074>. Zugegriffen: 20.03.2017.
- Eurostat. (2016). *Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Union*. <http://ec.europa.eu/eurostat/de/web/microdata/european-union-labour-force-survey>. Zugegriffen: 14.03.2017.
- Faulstich-Wieland, H. (2011). Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In: Hadjar, A. (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 393–415). Wiesbaden: VS Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (2012). Sollten Grundschullehrer vor allem Vorbild für Jungen sein? – Zusammenhänge zwischen Studienmotivation von Lehramtsstudierenden, Diskursen um „mehr Männer in die Grundschule“ und Perspektiven guter (Grund-)Schulen. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 13–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich-Wieland, H. (2016). Berufsorientierung und Geschlecht – Eine Einleitung. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Berufsorientierung und Geschlecht* (S. 7–22). Weinheim: Beltz.
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (Hrsg.). (2017). *Handreichung für eine gendersensible schulische Berufsorientierung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Fantini, C. (2012). „Männer in die Grundschule“ – Überlegungen und Bewegungen zum Thema aus Bremen. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 137–151). Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, S. (2012). *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation weiblich – männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hastedt, S. (2012). „Männer und Grundschullehramt“: Erfahrungen aus der Projektpraxis, diskursive und intersektionale Betrachtungen. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 119–135). Wiesbaden: Springer VS.
- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen* (S. 363–393). Stuttgart: Klett.
- Hausmann, A.-C. & Kleinert, C. (2014). Männer- und Frauendomänen kaum verändert. *AB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (9). Zugriff am: 28.03.2017 von <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0914.pdf>.
- Helsper, W. & Tippelt, R.: (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: W. Helsper, & R. Tippelt, [Hrsg.] *Pädagogische Professionalität*. (S. 268–288) Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (Hrsg.). (2012). *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Initiative i-Päd. (2015). *Intersektionale Pädagogik. Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen*. Berlin: i-PÄD. Zugriff am 02.02.2017 von <http://www.i-paed-berlin.de/de/30%20Downloads/Downloads/01%20Brosch%C3%BCre/i-paed-Brosch%C3%BCre-2015-upload.pdf?download>.
- Irlle, K. (2012). Die Quote ist ein Gewinn für Jungen und Mädchen. In K. Hurrelmann & T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (S. 18–30). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jacobi, J. (2012). Zur Entwicklung und Rezeption der Genderdiskussion innerhalb der Lehramtsausbildung in der Erziehungswissenschaft. In: B. Lundt, T. Tholen: *„Geschlecht in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch* (S. 29–42). LIT Verlag: Münster.
- Klomfaß, S. (2016). *Vielfalt leben, lehren, lernen. Maßnahmen zur Einstellung und Schulung von Lehrer*innen für inklusive Schulen. Eine Studie im Auftrag des GEW-Zukunftsforum Lehrer_innenbildung*. Frankfurt/Main: GEW.
- KMK (2016): Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016).

- KMK (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV_Schule_Berufsberatung.pdf.
- Kocher, E., Porsche, S. & Wenckebach, J. (2016). *Mittelbare Geschlechtsdiskriminierung bei der Besoldung von Grundschullehrkräften nach A 12*. Frankfurt/Main: GEW. Zugriff am 20.03.2017 https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Verschiedenes/Rechtsgutachten_Kocher_2016-web.pdf.
- Koch-Priewe, B., Niederbacher, A., Textor, A. & Zimmermann, P. (2009). *Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kompetenzzentrum Technik–Diversity–Chancengleichheit e.V./Bundesweite Koordinierungsstelle Girls’Day – Mädchen-Zukunftstag und Bundesweite Koordinierungsstelle Boys’Day – Jungen-Zukunftstag (Hrsg.) (2016): Girls’Day – Mädchen-Zukunftstag und Boys’Day – Jungen-Zukunftstag. Schwerpunkt: Schulen. Evaluationsergebnisse 2015. Bielefeld. Zugriff am: 20.03.2017 von https://mediaserve.kompetenz.net/filestore/1/5/9/5/7_60004e214a3fetc/15957_f1794961fddd324.pdf?v=2016-05-11+13%3A03%3A37.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 617–631.
- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise*. Berlin: Ulrike Helmer.
- Martino, W. & Rezaei-Rashti, G. (2009). Relationships between Boys, Teachers and Education. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 191–204). Wiesbaden: VS Verlag.
- Matzner, M. (2012). Männliches Vorbild, Bezugsperson, Autorität und Erzieher. Zur Bedeutung männlicher Lehrkräfte für die Entwicklung und Bildung von Jungen. In H. Walter & A. Eickhorst (Hrsg.), *Das Väter-Handbuch. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 189–216). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Messner, M. (2000). *Politics of Masculinities. Men in Movements*. Lanham: Altamira Press.
- Michalek, R. (2009). „Gruppendiskussion mit Grundschulern“. In: J. Budde/ H. Mammes: *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 47–71). Wiesbaden: Springer VS.
- Niehaus, I. (2012). Männer in die Grundschule: Geschlechterstereotype Erwartungen und pädagogische Praxis – erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Grundschulen. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 45–61). Wiesbaden: Springer VS.
- Preuss-Lausitz, U. (2012). Der hilflose Umgang mit Jungen in Schule und Pädagogik. In K. Hurrelmann & T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (S. 31–46). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rahn, S. & Hartkopf, E. (2016). Geschlechtsuntypische Berufswahlen. Beobachtungen aus dem Berufsorientierungspanel. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Berufsorientierung und Geschlecht* (S. 115–132). Weinheim: Beltz.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(3), 358–372.
- Rendtorff, B. (2006). *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rieske, T. V. (2011). *Bildung von Geschlecht: Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen* Frankfurt/Main: GEW. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25095&token=bdd1ede5c7704accf26bb9750341994f828dba35d&sdownload=&n=Bro_Bildung_von_Geschlecht_web.pdf.
- Rieske, T. V. (2012). Feminisierung der Pädagogik? Kritik einer Problemdiagnose. *Betrifft Mädchen*, 25(1), 16–20.
- Rohrman, T. (2014). Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung. In: Jürgen Budde; Christine Thon & Katharina Walgenbach (Hrsg.). *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 67–84). Opladen: Barbara Budrich.
- Rudolf, M. (2003). *Männlichkeit und Macht. Jugendsozialarbeiter und ihre gewaltbereite männliche Klientel*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. (2017). *Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam neu gestalten. Gutachten für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Berlin. Zugriff am: 28.03.2017 von <http://www.gleichstellungsbericht.de/gutachten2gleichstellungsbericht.pdf>.
- Sargent, P. (2000). Real Men or Real Teachers? Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers. *Men and Masculinities*, 2(4), 410–433.
- Scheuring, A. & Burkhardt, A. (2006). *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Scholand, B. (2012). *Abschlussbericht zum Forschungs- und Gleichstellungsprojekt „Männer und Grundschule/Psychologie – Gleichstellung forschend entwickeln“*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Skelton, Ch. (2012). Men Teachers and the ‘Feminised’ Primary School: A Review of the Literature. *Educational Review* 64(1), 1–19.
- Statistisches Bundesamt. (2016a). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2015/16*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Statistisches Bundesamt. (2016b). *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980–2015*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stuve, O. & Debus, K. (2012). Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In Dissens e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung* (S. 43–60). Berlin: Dissens e.V.
- Stuve, O. & Debus, K. (2012). Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In Dissens e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung* (S. 28–42). Berlin: Dissens e.V.
- Thole, W. & Küster-Schapfl, E.-U. (1997). *Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Thomas, B. (2012). Der lange Weg der Frauen in den Lehrberuf – von der Exotik zur Dominanz. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 31–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrer*innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern*. Frankfurt a. M. Zugriff am 15.03.2017 von https://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/.../wittek/lehrerinnenbildung_2014.pdf.
- Weeber, S. & Hobler, D. (2016). *Lehramtsstudent*innen nach Studiengängen und Fächern im Wintersemester 2013/14 in Deutschland. Auswertung für das GEW-Zukunftsforum Lehrer_innenbildung*. Frankfurt/Main: GEW.
- Zentrale Forschungsstelle für Schule und für Lehrerbildung in Halle-Wittenberg (ZSL) (o. J.). Die Zukunft der Lehrerbildung – ein Positionspapier.

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Online Mitglied werden
www.gew.de/mitglied-werden

Persönliches

Nachname (Titel) _____ Vorname _____

Straße, Nr. _____

Postleitzahl, Ort _____

Telefon / Fax _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____ Staatsangehörigkeit _____

gewünschtes Eintrittsdatum _____

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr) _____

weiblich männlich weiteres

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe _____

Diensteintritt / Berufsbeginn _____

Tarif- / Besoldungsgebiet _____

Tarif- / Besoldungsgruppe Stufe seit _____

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) _____

Betrieb / Dienststelle / Schule _____

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Beschäftigungsverhältnis:

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> angestellt | <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge bis _____ | <input type="checkbox"/> befristet bis _____ |
| <input type="checkbox"/> beamtet | <input type="checkbox"/> in Rente/pensioniert | <input type="checkbox"/> Referendariat/Berufspraktikum |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Std./Woche | <input type="checkbox"/> im Studium | <input type="checkbox"/> arbeitslos |
| <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent | <input type="checkbox"/> Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> Sonstiges _____ |
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft | <input type="checkbox"/> in Elternzeit bis _____ | _____ |

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber*in) _____

Kreditinstitut (Name und BIC) _____

IBAN _____

Ort / Datum _____ Unterschrift _____

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten werden nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen der Europäischen Datenschutzgrundverordnung (EU-DSGVO) geschützt.
Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW

Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
 - Gesamtschulen
 - Gewerbliche Schulen
 - Grundschulen
 - Gymnasien
 - Hauptschulen
 - Hochschule und Forschung
 - Kaufmännische Schulen
 - Realschulen
 - Schulaufsicht und Schulverwaltung
 - Sonderpädagogische Berufe
 - Sozialpädagogische Berufe
- Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag (ab 1.1.2018)

- Beamt*innen zahlen in den Jahren 2018/2019 0,81 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,83 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen in den Jahren 2018/2019 0,75 Prozent und in den Jahren 2020/2021 0,76 der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Freiberuflich Beschäftigte zahlen 0,55 Prozent des Honorars.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei Empfänger*innen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Brutt Ruhestandsbezuges. Bei Rentner*innen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Dreikönigshof
Martinsstr. 17
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de



www.gew.de