

Gefangen in den eigenen Männlichkeitskonstruktionen : Professionsverständnis und berufliche Handlungspraxis männlicher Grundschullehrer

Baar, Robert

2011

<https://doi.org/10.25595/1688>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Baar, Robert: *Gefangen in den eigenen Männlichkeitskonstruktionen : Professionsverständnis und berufliche Handlungspraxis männlicher Grundschullehrer*, in: *Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, Jg. 3 (2011) Nr: 3, 104–118. DOI: <https://doi.org/10.25595/1688>.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Verlag Barbara Budrich.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>

Gefangen in den eigenen Männlichkeitskonstruktionen: Professionsverständnis und berufliche Handlungspraxis männlicher Grundschullehrer

Zusammenfassung

Der Anteil von Männern, die an bundesdeutschen Grundschulen als Lehrer tätig sind, beträgt mittlerweile nur noch rund zwölf Prozent. Nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem Diskurs um das Underachievement von Jungen sehen sich diese mit Erwartungen konfrontiert, die ihre Geschlechtszugehörigkeit zum markantesten Merkmal ihrer Person erklären und sie vor einige Entwicklungsaufgaben stellen. Auf der Grundlage einer qualitativen Studie zum beruflichen Habitus männlicher Grundschullehrer geht der Beitrag der Frage nach, welche Handlungspraxis jene vor diesem Hintergrund ausbilden. Es werden zwei grundsätzlich differente Orientierungsmuster beleuchtet: Die permanente Inszenierung der eigenen Maskulinität steht einer Re- und Dekonstruktion von geschlechterstereotypisierenden Zuschreibungen gegenüber. Die Männlichkeitskonstruktionen der Lehrer scheinen in einem kausalen Zusammenhang mit einer professionellen Handlungspraxis zu stehen.

Schlüsselwörter

Feminisierung des Bildungswesens, Männliche Grundschullehrer, Männlichkeitskonstruktionen, Professionalisierung

Summary

Trapped in their Constructions of Masculinity: Professional identity and professional practice of male primary school teachers

The percentage of men working as teachers at German primary schools has fallen to about twelve percent. Particularly in the context of the current discourse about the underachievement of boys they feel confronted with expectations that declare their sex to be their most striking personal characteristic and require certain developments from them. Based on a qualitative study on the professional attitudes of male primary school teachers, the article analyses the professional practices they develop in this context. Two fundamentally different patterns can be identified: permanently staged masculinity contrasts with a re- and deconstruction of gender stereotypes. There seems to be a causal relationship between the teachers' construction of masculinity and their professional practice.

Keywords

Feminisation of the Education System, Male Primary School Teachers, Constructions of Masculinity, Professionalization

1 Mehr Männer in die Grundschule?

Eine der ersten Amtshandlungen der Ministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Kristina Schröder war die Einrichtung eines eigenen Referats für Gleichstellungspolitik für Jungen und Männer. In einer Pressemitteilung des Ministeriums vom 22. April 2010 werden die Gründe hierfür genannt:

„Heute gelten nicht mehr die Mädchen, sondern die Jungen als Problemkinder. Sie bleiben häufiger sitzen, sind öfter ohne Ausbildung, machen seltener Abitur [...] Den Jungen fehlen oft männliche Vor-

bilder, viele wachsen ohne Vater auf und haben sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule kaum Männer als Bezugspersonen. Wir brauchen daher mehr Männer in Kitas und Grundschulen, eine Pädagogik, die noch stärker auf jungenspezifische Bedürfnisse eingeht.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010)

Schröder greift damit den Diskurs um die Benachteiligung beziehungsweise das Underachievement von Jungen auf, die spätestens seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie in den Medien, aber auch von SozialwissenschaftlerInnen als ein Schlüsselproblem des bundesdeutschen Bildungswesens dargestellt werden. Die statistische Datenlage kann dabei als eindeutig bezeichnet werden: Tatsächlich weisen Jungen im Vergleich zu Mädchen höhere Defizite in der Lesekompetenz auf, machen seltener Abitur, sind übermäßig stark in Haupt- und Sonderschulen für Lernbehinderungen vertreten, werden später eingeschult und beenden ihre Schullaufbahn häufiger ohne Schulabschluss, als dies bei Mädchen der Fall ist (vgl. Stürzer 2005: 24ff.). Betont werden muss allerdings, dass es sich bei den Jungen – ebenso wenig wie bei den Mädchen – nicht um eine homogene Gruppe handelt. Es gibt durchaus Jungen, die bei PISA zur Spitzengruppe der Leser gehören, genauso wie es Jungen gibt, die am Ende ihrer Schulzeit die elementaren Kulturtechniken nur rudimentär beherrschen. Einen viel stärkeren Einfluss auf den Schulerfolg als das biologische Geschlecht haben andere Faktoren: Sowohl die PISA-Studien als auch eine Vielzahl anderer Untersuchungen¹ stellen den Migrationshintergrund als eine weitere Kategorie heraus, die erhebliche Auswirkungen auf Bildungskarrieren hat. So verlassen beispielsweise fast zweieinhalb Mal so viele Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule ohne Abschluss wie Schülerinnen und Schüler, die einen solchen nicht vorweisen (vgl. Der PARITÄTISCHE Gesamtverband 2010: 7). Migrations-spezifische Merkmale verlieren allerdings an Einfluss, wenn man soziokulturelle Faktoren wie den Schulabschluss der Eltern oder das zur Verfügung stehende Haushaltseinkommen berücksichtigt (vgl. Der PARITÄTISCHE Gesamtverband 2010: 12). Zur sozialen Disparität stellt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung fest, dass beispielsweise in Baden-Württemberg ein Kind aus einer AkademikerInnenfamilie bei gleicher Intelligenz und gleichem Leistungsstand eine sechseinhalb Mal so große Chance hat, ein Gymnasium zu besuchen, als dies bei einem Kind aus einer FacharbeiterInnenfamilie der Fall ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 65ff.).² Andere Faktoren wie kognitive und nicht-kognitive Variablen der SchülerInnenpersönlichkeit, der Schulstandort, Peers, aber auch die LehrerInnenpersönlichkeit sind ebenfalls Bedingungen – und Hinderungsgründe – für den Bildungserfolg von SchülerInnen. Deutlich wird an dieser Zusammenstellung die verkürzte Sichtweise monokausaler Erklärungsversuche, die den oftmals engen Zusammenhang, der zwischen den einzelnen Faktoren besteht, nicht berücksichtigen und sich einer intersektionalen Perspektive verweigern.

Obwohl inzwischen einige WissenschaftlerInnen für eine differenzierte Betrachtung der Kategorie Geschlecht als Faktor für den Bildungserfolg werben, bleiben vor allem zwei Argumentationslinien dominant, die den Diskurs um die Ursachen für den Bildungsmisserfolg von Jungen bestimmen und sich auch im oben stehenden Zitat der Familienministerin wiederfinden: Zum einen wird der geringe Anteil an männlichen Beschäftigten vor allem im Elementar- und Primarbereich beklagt. Zum anderen wird eine

1 Beispielsweise Tiedemann/Billmann-Mahecha 2004; Gomolla/Radtke 2007.

2 Für die gesamte Bundesrepublik Deutschland beträgt der Quotient 4,5.

durch den hohen Frauenanteil verursachte feminisierte Schul- und Unterrichtskultur konstatiert, die die Interessen und Bedürfnisse von Jungen nicht berücksichtigt. Beiden Thesen liegen bislang keine eindeutigen empirischen Forschungsergebnisse zugrunde (vgl. Helbig 2010: 97ff.). Während für den angelsächsischen Raum beispielsweise Dee (2007) mit seiner Auswertung der Daten von ca. 25 000 Jugendlichen der 8. Klasse zum Ergebnis kommt, dass die Leistungen von Jungen, die von männlichen Lehrern unterrichtet werden, besser sind als von jenen, die eine Frau zur Lehrerin haben, weisen Carrington, Tymms und Merrel (2008) in ihrer ebenfalls groß angelegten Studie, bei der sie die Leistungen von knapp 9 000 elfjährigen SchülerInnen vor dem Hintergrund des Geschlechts der Lehrkraft untersuchen, nach, dass Jungen – wie Mädchen – sogar eher davon profitieren, wenn sie von einer Lehrerin unterrichtet werden. Helbig (2010) sowie Neugebauer, Helbig und Landmann (2010) kamen jüngst auf der Grundlage empirischer Daten erstmals für Deutschland zum Ergebnis, dass die These von der Benachteiligung von Jungen durch Lehrerinnen nicht haltbar ist. Auch ein Vergleich zwischen den erzielten Leseleistungen in den PISA- und IGLU-Studien bei Beachtung des Anteils von Lehrerinnen in den beiden Schulstufen legt nahe, dass die genannte Ursachenzuschreibung eher nicht zutrifft (vgl. Baar 2009: 359). Dennoch halten sich die Behauptungen im öffentlichen sowie im fachwissenschaftlichen Diskurs hartnäckig. Die – fehlenden – männlichen Grundschullehrer werden zu Rettern der Jungen stilisiert und geradezu mystifiziert, obwohl über das, was diejenigen tun, die dann doch den Weg in die Schulen finden, nahezu nichts bekannt ist.

An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an, der auf der Grundlage einer qualitativen Studie zum beruflichen Habitus männlicher Grundschullehrer jene Alltagspraxis nachzeichnet (vgl. Baar 2010). Hierzu werden beispielhafte Interviewpassagen dargestellt, die trotz – oder gerade aufgrund – der sich in ihnen widerspiegelnden komplexen Handlungsorientierungen Aufschluss darüber geben, in welchem Zusammenhang Männlichkeitskonstruktionen, Professionsverständnis und berufliche Handlungspraxis der männlichen Grundschullehrer stehen. Vorangestellt werden theoretische Vorannahmen, die der empirischen Untersuchung zugrunde liegen. Abschließend werden Perspektiven skizziert, die sich aus den Forschungsergebnissen ableiten lassen.

2 Männer in gegengeschlechtlichen Berufsfeldern

Die Segregation des Arbeitsmarktes kann sowohl für die Berufstätigkeit als auch für den Berufsfindungsprozess als eine der wichtigsten Rahmenbedingungen angesehen werden (vgl. Gildemeister/Robert 2008: 118). Dabei gibt es in der Regel deutlich sichtbare Trennlinien zwischen den Tätigkeitsbereichen, die mit der biologischen Geschlechtszugehörigkeit der in ihnen beschäftigten Personen zu tun haben. Zum einen kann die Trennlinie horizontal gezogen werden: Frauen und Männer arbeiten in unterschiedlichen Berufsfeldern, die sich inhaltlich voneinander unterscheiden. Eine Trennung besteht aber auch auf vertikaler Ebene, das heißt, Frauen und Männer besetzen innerhalb desselben Tätigkeitsfeldes unterschiedliche Positionen, interpretieren die professionsbezogenen Aufgaben verschiedenartig und führen ihren Beruf auf differente Weise aus (vgl. Achatz 2005).

Interaktionsorientierte Theorien zur Segregation des Arbeitsmarktes stellen die Interdependenz von Struktur und Akteur als Ursache für eine vergeschlechtlichte Aufteilung von Arbeitsfeldern und -bereichen heraus. In den evozierten Geschlechterstereotypen, die in der beruflichen Interaktion zum Tragen kommen, sieht Ridgeway die Ursache für eine geschlechtliche Kategorisierung der Berufspraxis, durch die „geschlechtliche Ungleichheit auch in neue sozio-ökonomische Verhältnisse eingeschrieben wird“ (Ridgeway 2001: 251). Das Doing Gender stellt damit keine rein personalisierte Form der Interaktion dar, sondern es ist darüber hinaus als Konstruktionsprozess von Geschlechterverhältnissen im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen.

Das Grundschullehramt kann auf der horizontalen Ebene ungefähr seit den 1970er Jahren als Frauenberuf bezeichnet werden (vgl. Roisch 2003: 27). Inzwischen liegt der Frauenanteil an bundesdeutschen Primarschulen bei stetig steigender Tendenz bei knapp 88 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Die wenigen Männer, die dann doch in den Grundschulen tätig sind, arbeiten somit in einem hochgradig segregierten, darüber hinaus gegengeschlechtlichen Beruf. Aus Studien zu anderen Berufsfeldern sind Strategien bekannt, die Männer – meist unbewusst – verfolgen, um trotz der Tätigkeit in einem Frauenberuf dem gesellschaftlich gültigen Maskulinitätsideal zu entsprechen und sich somit als geschlechtskonform darzustellen. Wetterer spricht in diesem Zusammenhang vom „Imperativ der geschlechtlichen Identifizierbarkeit“ (Wetterer 1995: 237). Die Besetzung vorhandener Führungspositionen ist als Strategie genauso zu nennen wie das Abstecken exklusiver Reviere und die Uminterpretation der weiblich konnotierten Komponenten des Berufs in Männlichkeit symbolisierende Verhaltensweisen, durch die eine Abgrenzung von den Kolleginnen stattfinden und das *sameness taboo* gewahrt werden kann (vgl. Heintz et al. 1997; Krüger 2003; Rubin 2006).

Ob und wie dies im Berufsfeld Grundschule geschieht, soll im Folgenden die Analyse beispielhafter Interviewsequenzen aufzeigen. Es werden Handlungsorientierungen zweier männlicher Grundschullehrer rekonstruiert, die trotz ihrer Tätigkeit innerhalb vergleichbarer Strukturen zu einer sich komplementär unterscheidenden Handlungspraxis gelangen.

3 Männer in der Grundschule: Zwischen Führungsanspruch und Dekonstruktion

Für die dem Beitrag zugrunde liegende Studie wurden insgesamt elf problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 1982) mit männlichen Grundschullehrern geführt, die im Zuge eines „Theoretical Samplings“ (vgl. Glaser/Strauss 1967) ausgewählt wurden. Die Narrationen der Interviewpartner wurden mittels der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003) ausgewertet und in eine Typologie überführt, die an dieser Stelle nicht ausführlich wiedergegeben werden kann. Stattdessen werden im Folgenden Interviewsequenzen dargestellt, die beispielhaft Auskunft darüber geben, welche Handlungsstrategien Grundschullehrer verfolgen, um innerhalb eines gegengeschlechtlichen Berufsfeldes Männlichkeit zu konstruieren.

3.1 Führungsanspruch: „Warum ich nie was anderes geworden bin.“

Der Interviewpartner, der an einer Grundschule im ländlichen Raum tätig ist und kurz vor der Pensionierung steht, kommt von sich aus darauf zu sprechen, warum er keine Schulleitungsinnehat:

„Ja (.) vielleicht soll ich noch (2) äh:: ma=wahrscheinlich Sie werden sich fragen, warum ich nie (.) was anderes geworden bin.“

Die Initiation des Themas durch den Interviewpartner selbst sowie der von Unsicherheit geprägte Sprachduktus zeigen, dass die nicht vollzogene Karriere für den Interviewpartner ein belastendes Moment darstellt. Der Proband unterstellt dem – männlichen – Interviewer, dass dieser erwartet, dass er als Mann eine Führungsposition im Gefüge Grundschule einzunehmen hat. Darüber hinaus wird ein innerer Rechtfertigungsdruck sichtbar: Auch der Proband selbst hegt diesen Anspruch, obgleich er ihn nicht einzulösen vermag. Im weiteren Verlauf der Sequenz berichtet der Lehrer, dass er sich durchaus auf entsprechende Stellen beworben hat. Er führt unterschiedliche äußere Gründe an, die seinen Karrierewunsch vereitelten. Den im Raum schwebenden Verdacht, dass seine Erfolglosigkeit an mangelnder Eignung gelegen haben könnte, entkräftet der Grundschullehrer durch folgenden Hinweis, der seine Qualifikation untermauern soll:

„Musst damals noch so:: extra überprüft werden auf Führungsqualität, das war mal eine Zeitlang war das mal so, das hatte ich ja bestanden gehabt, also darum ging's nicht.“

Entscheidend für die Qualifikation, eine Schule zu leiten, ist für den Probanden nicht etwa das Vorhandensein pädagogischer Konzepte zur Entwicklung von Schule, sondern es ist allein die „Führungsqualität“. Es kommt ein Orientierungsmuster zum Tragen, das Mannsein mit Karrierestreben und Karrierevollzug gleichsetzt, um eben jenen Führungsanspruch zum Ausdruck zu bringen. Seine diesbezügliche Eignung wurde zwar überprüft und auch bestätigt, im Grunde ergibt sie sich aber bereits aus seiner Geschlechtszugehörigkeit. Umso mehr erlebt er die Verwehrung des eigenen Anspruchs als Kränkung, auf die er mit dem Rückzug aus Aufgabenbereichen reagiert, die mit besonderer Verantwortung verbunden sind. So verabschiedet er sich beispielsweise aus der Betreuung der ReferendarInnen:

„Hab immer Referendare bei mir gehabt, dann hab ich aber gesagt (.) mit dieser Ablehnung; so und jetzt ist *Schluss*, *jetzt* mach ich nichts mehr. Soll das doch mal ein anderer machen. Hab ich für mich die Konsequenzen gezogen. Ich war dann auch schon so fünfzig so, dann hab ich gesagt, nein, und jetzt ist Schluss.“

Die Vehemenz der Äußerung sowie die Verwendung direkter Rede markieren die tiefe Verletzung, die der Interviewpartner auch beinahe 15 Jahre nach dem Vorfall nicht überwunden hat. Neben dem Rückzug aus der Betreuung der ReferendarInnen gibt er weitere Ämter ab, wie die Schulbuchbestellung und die Betreuung der technischen Geräte. Die Vereitelung des Karrierewunsches führt so weit, dass der Lehrer letztlich aus der Gemeinde, in der sich die Schule befindet, wegzieht. Lediglich die Arbeit mit den

SchülerInnen leidet nicht unter seiner Enttäuschung. Hier betont er an verschiedener Stelle, dass er sein Engagement nicht einschränkt:

„Ich hab gesagt, meine Klasse *führ ich* durch. Wirklich bis zuletzt. Also da kenn ich nichts.“

Anstelle einer Schule vorzustehen, bleibt dem Lehrer eine Führungsposition nur im Zusammenhang mit der Klassenleitung, wofür er in seiner Schilderung auch explizit den Begriff des Führens verwendet.

Die gesamte Sequenz spricht für den beim Interviewpartner vorhandenen Führungsanspruch, der von ihm als geschlechtskonforme Position und quasi naturgegebene Stellung in seinem beruflichen Feld angesehen wird. Dass dem Lehrer die Einlösung des eigenen Anspruchs verwehrt wird, kränkt ihn zutiefst. Damit verbunden ist ein Gefühl der Scham: Die Berufstätigkeit als ‚einfacher‘ Grundschullehrer läuft den Männlichkeitskonstrukten des Interviewpartners zuwider. Um die Geschlechterordnung im weiblich konnotierten Berufsfeld Grundschule aufrechtzuerhalten, ist das Erlangen einer Führungsposition auch zur Wahrung der eigenen Männlichkeit nahezu unabdingbar. Einen Ausweg für den Interviewpartner stellt der Rückzug aus allen Ämtern dar, die in irgendeiner Form mit Führung zu tun haben, dem eigenen Anspruch aber keinen offiziellen Status verleihen. Auf diese Weise kann er jenen dennoch markieren und seine grundsätzliche Bestimmung noch einmal in Erinnerung rufen.

Es bleibt nicht allein beim Rückzug: Der Lehrer geht darüber hinaus in Opposition zur Schulleitung und untermauert so ebenfalls den eigenen Anspruch auf diese Position:

„Dann hatten wir mal, da komm ich jetzt vielleicht auf die Frauen zu sprechen, mal eine Konrektorin, und die wollte neue Methoden einführen. Und da hab ich gesagt, da kann ich nicht dahinter stehen, das mach ich nicht so. Ich hab auch Methodenfreiheit, und ich werd das so weiterhin machen.“

Den Vorschlägen der Konrektorin, neue Unterrichtsmethoden einzusetzen, stellt sich der Interviewpartner vehement entgegen. Generell lassen sich in dieser Sequenz die Schwierigkeiten des Probanden ablesen, im hierarchischen Gefüge seines Tätigkeitsfeldes Anweisungen auszuführen, sieht er doch sich selbst als legitimen Aneigner jener Position, die es ihm erlauben würde, Leitlinien auszugeben. Verschärft wird der Konflikt durch das Geschlecht der Konrektorin, wie durch den Einschub „da komm ich jetzt vielleicht auf die Frauen zu sprechen“ sichtbar wird. Zum einen ist es für den Interviewpartner beschämend, dem Vorschlag eines weiblichen Vorgesetzten folgen zu müssen. Zum anderen konnotiert er den Einsatz neuer Methoden, gemeint sind offene Unterrichtsformen, weiblich. Um seine Geschlechtszugehörigkeit sichtbar zu machen, bleibt dem Lehrer nur die Opposition: Die Vorschläge und Anweisungen werden pauschal abgelehnt, eine fachliche Auseinandersetzung findet nicht statt. Innovative Unterrichtsformen werden nicht in das eigene Handlungsrepertoire aufgenommen, da sie vom anderen Geschlecht initiiert und praktiziert werden. Männlichkeit wird in diesem Fall über Distinktion konstruiert.

Um den eigenen Führungsanspruch weiter zu untermauern, spricht der Interviewpartner der offiziellen Schulleitung an mehreren Stellen die Kompetenz ab. Mal berichtet er, dass „unser damaliger Rektor von der Hauptschule kam und keine Ahnung von der Grundschule hatte“, mal von einem Rektor, der „sich sehr wenig um die Schule

gekümmert hat, der wirklich alles hat laufen lassen“, oder von einem Vorfall, bei dem eine neue Kollegin dem Schulleiter „im Rektorat auf dem Schoß“ saß.

Ein weiteres Orientierungsmuster kann identifiziert werden: Der Interviewpartner nimmt gegenüber seinen Kolleginnen die Position eines fürsorglichen, väterlichen Mentors ein, die ihm den Status des inoffiziellen Schulleiters verleiht. Dieser Status wird ihm durchaus von den Kolleginnen selbst zugewiesen, wie er zu berichten weiß:

„Sehr oft fragen sie *mich* um Rat. Wo ich eigentlich denke, das ist eher eine Sache der Schulleitung. Oder sie vertrauen mir Kummer an, wenn sie Kummer haben und Probleme.“

Die schulbezogene Kompetenz des Interviewpartners wird anscheinend anerkannt und genutzt. Dadurch, dass er die Zuständigkeit für Sachfragen an die Schulleitung zuweist, gelingt es dem Interviewten, diese Position inoffiziell zu besetzen. Darüber hinaus erfährt er auch in privaten Dingen Vertrauen. Es wird sichtbar, dass sich der Führungsanspruch des Interviewpartners nicht allein auf die inhaltlich-sachliche Ebene bezieht, er vielmehr als väterliches Oberhaupt einer Familie agiert, das Rat in allen Lebenslagen weiß. Er ist eine Autorität, die sich zum einen aus seiner Lebenserfahrung, dann aber durchaus aus seinem Geschlecht ableitet. Der Interviewpartner nimmt die ihm zugewiesene Position gern an, sichert sie doch – auch ohne offizielles Amt – seinen Führungsanspruch und hierüber das eigene Männlichkeitsverständnis ab. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn der Proband lachend folgendes Ereignis erinnert:

„Es ist auch lustig, wir mussten mal, vor vielen Jahren, die erste Frauenbeauftragte wählen. Und da haben die Frauen *mich* vorgeschlagen.“

Was auch als Angriff auf die geschlechtliche Integrität verstanden werden könnte, deutet der Interviewpartner als Vertrauensbeweis. Er interpretiert die Bemerkung als Auftrag, seinen Kolleginnen mit der ihm eigenen, seiner Sichtweise nach: *männlichen* Klarheit, Rationalität und Autorität beratend zur Seite zu stehen. Obwohl ihn das Ansinnen seiner Kolleginnen durchaus belustigt, deutet er es doch als Indiz für die Legitimität des eigenen Führungsanspruchs.

3.2 Dekonstruktion: „Ja, warum eigentlich.“

Von einem ganz ähnlichen Vorfall berichtet ein jüngerer Interviewpartner, der erst seit wenigen Jahren im Schuldienst tätig ist. Er unterrichtet an einer reformpädagogisch orientierten Grundschule im großstädtischen Bereich, an der neben ihm noch zwei weitere Männer als Lehrer beschäftigt sind:

„Witzigerweise, als diese Aufgaben verteilt wurden, hieß es dann, ja, wir brauchen noch einen Frauenbeauftragten oder einen Gleichberechtigtenbeauftragten. Und da meinte irgendjemand, ja, ich soll das machen. War natürlich dann ein Lacher. Aber ich hab in dem Moment gar nicht gewusst, meint sie das jetzt vielleicht sogar ernst, oder meint das *irgendjemand* hier ernst. Und das war schon ein bisschen so eine Stichelei, die ich vielleicht lieber nicht gehört hätte.“

Der Interviewpartner leitet seine Narration mit dem Adjektiv „witzigerweise“ ein: Im Rückblick ordnet er die Situation in die Kategorie der Skurrilitäten ein. Dass der Vor-

schlag in der Tat abwegig ist, wird für ihn durch das Lachen des Kollegiums deutlich. Die Bemerkung wird durch den Gebrauch des Adverbs „natürlich“ per se als grotesk und absurd definiert. In der Situation selbst zeigt sich der Interviewpartner aber zutiefst verunsichert. Er kann nicht mitlachen und zieht in Erwägung, dass der Vorschlag vielleicht doch ernst gemeint sein könnte. Im Gegensatz zu dem älteren Interviewpartner, der eine entsprechende Situation erlebt, diese als Vertrauensbeweis deutet und zur Bekräftigung des eigenen, aus der Geschlechtszugehörigkeit abgeleiteten Führungsanspruchs nutzt, fühlt sich der jüngere Lehrer in seinem Mannsein nicht ernst genommen, in seiner Männlichkeit geradezu bedroht. Auch wenn er im Rückblick abmildernd von „Stichelei“ spricht, so wird seine Verunsicherung doch sehr plastisch. Sein Anspruch, *trotz* seiner Tätigkeit in einem Feld, das zumindest quantitativ von Frauen dominiert ist, als Mann wahrgenommen zu werden, scheint gefährdet. Obwohl sich im weiteren Verlauf der Sequenz zeigt, dass er die Person, die ihn als Gleichstellungsbeauftragten vorschlägt, durchaus ausmachen kann, wählt er zunächst die unbestimmte Bezeichnung „jemand“: Die Bemerkung hätte anscheinend von jeder beliebigen Kollegin beziehungsweise jedem beliebigen Kollegen gemacht werden können, seine Männlichkeit erscheint insgesamt angreifbar. Er versucht, die Situation für sich zu retten, indem er die mit dem Amt verbundenen Aufgaben im Nachhinein interpretiert:

„Ja, aber klar, es ging ja schon auch darum, Gleichberechtigung auch für *Männer*. Das *heißt* ja nicht mehr Frauenbeauftragte. Aber da geht es ja auch darum bei Gesprächen, bei Einstellungsverfahren, wenn Frauen eingestellt werden sollen, dass da jemand sitzt, der sie auch unterstützt. [...] Und da bin ich dann einfach nicht der Richtige.“

Dem Interviewpartner gelingt es, eine Verbindung zwischen dem Amt und Männern herzustellen. Durch diese Analyse des Aufgabenbereichs bringt er seine Geschlechtszugehörigkeit in Anschlag und legitimiert nachträglich den Vorschlag der Kollegin, der so abstrus gar nicht zu sein scheint, ihm zumindest seine Maskulinität nicht abspricht. Bezeichnend ist dann aber in der Weiterführung die abschließende Einschätzung des Interviewpartners, dass er – als Mann – die Interessen von Frauen nicht vertreten könne. Dieses Argument bedarf keiner weiteren Erklärung, die Geschlechtergrenzen erscheinen klar abgesteckt; zunächst erwogene Überlegungen zu Überlappungen in den Problemlagen von Frauen und Männern werden verworfen. Dem Interviewpartner gelingt eine deutliche Abgrenzung von seinen Kolleginnen, durch die er seine eigene Geschlechtszugehörigkeit betont. Wird diese in Zweifel gezogen, reagiert er zunächst mit Verunsicherung und Abwehr.

Die erlebte Verunsicherung hat aber auch zur Folge, dass er sich in einem bewussten Akt des Denkhandelns mit den Erwartungen an ihn als Mann, mit erlebten Mechanismen der Marginalisierung sowie mit wahrgenommenen Strukturen einer positiven Diskriminierung aufgrund seines Mannseins auseinandersetzt. So unterzieht er beispielsweise den häufig vorgetragenen Elternwunsch nach einem männlichen Lehrer – vor allem für deren Söhne – einer kritischen Reflexion:

„Und da hab ich dann auch so überlegt, ja warum eigentlich. Also es könnte ja auch sein, dass ich, also die konnten mich ja nicht einschätzen, ich war halt einfach nur *männlich*. Aber es hätte ja sein können, dass ich den Laden überhaupt nicht im Griff habe und total überfordert bin. Und eine Kollegin da super eine Linie fährt und da den Jungen in den Griff kriegt. Aber das war auch schon so dieses positive Vor-

urteil, na ja der Mann, der macht das sicher streng.“

Der Interviewpartner betrachtet den Elternwunsch nicht als selbstverständlich, sondern gerät ins Nachdenken. Er stellt überkommene Geschlechterstereotype in Frage. Seine einzige für die Eltern sichtbare Qualifikation besteht zuerst einmal in seiner Geschlechtszugehörigkeit, die aber weiter nichts über sein professionelles Handeln aussagt. Mit der Feststellung, „halt einfach nur *männlich*“ zu sein, stellt er die konstruierte Verbindung von Geschlecht und Autorität massiv in Frage. Im Konjunktiv skizziert er ein Szenario, das durchaus denkbar sei, und löst sich somit von geschlechterstereotypisierenden Erwartungen. Der verwendete Konjunktiv ist dabei ein Konjunktiv Irrealis. Quasi als Nebeneffekt gelingt es dem Interviewpartner in dieser Sequenz, seine Qualifikation für die Aufgaben eines Grundschullehrers zu bestätigen: Er ist den Anforderungen durchaus gewachsen und verfügt über das nötige Durchsetzungsvermögen. Dieses scheint anscheinend vor allem im Umgang mit Jungen benötigt zu werden, die geschlechtsspezifische Stereotypisierung wird in diesem Zusammenhang nicht aufgelöst.

Im Zusammenhang mit seiner Bewerbung auf eine direkt von der Schule ausgeschriebene Stelle weiß der Interviewpartner ebenfalls von Mechanismen positiver Diskriminierung aufgrund seiner Geschlechtszugehörigkeit zu berichten:

„Ich hatte schon das Gefühl, dass es ein *großer* Vorteil ist, dass ich ein Mann bin, bei der Bewerbung. Oder bei der Vorstellung. Das hat die Schulleiterin auch gesagt. Und meinte sie auch, jetzt ko- aber Sie wollen hier wirklich hin, kommen Sie nicht auf die Idee, nochmal bei der und der Schule, weil die würden Sie sofort nehmen, die brauchen unbedingt einen Mann und die haben keinen und so, also wirklich dieses Gezanke fast schon, wo ich gedacht habe: Wow; ist jetzt mal echt ein Vorteil. Ohne dass sie jetzt meine *Arbeit* einschätzen konnte. Ich hab schon zu ihr gesagt, dass ich mit Freiarbeit nicht viel Erfahrung habe.“

Auch die Schulleiterin erhebt die Geschlechtszugehörigkeit zum entscheidenden Qualitätsmerkmal. Die Wiedergabe ihrer Äußerungen in wörtlicher Rede lassen erkennen, dass sich der Interviewpartner von diesem Umstand beeindruckt zeigt. Ihm wird suggeriert, dass er quasi freie Auswahl zwischen verschiedenen Schulen hat, und dies allein begründet durch sein Mannsein. Dass verschiedene Schulen „unbedingt“ einen Mann „brauchen“, bedarf keiner weiteren Begründung: Die Absenz von Männern genügt als Indikator für die Notwendigkeit. Der Interviewpartner quittiert das Werben seiner zukünftigen Schulleiterin mit einem „Wow“: Die Interjektion drückt verwunderte Begeisterung über das Hofieren aus. Dass sein Mannsein „jetzt mal“ einen Vorteil darstellt, verweist auf Erfahrungen, die eher gegenteilig sind. In der Tat berichtet der Grundschullehrer an anderer Stelle davon, wie er vor allem von feldfremden Personen aufgrund seiner Berufswahl eine Marginalisierung erlebt: Ihm wird deutlich zu verstehen gegeben, dass er sich als Mann in einem falschen Geschlechterrevier bewegt, seine Männlichkeit wird angezweifelt. Im Fall des Bewerbungsverfahrens kann er nun allerdings eine hohe Dividende aus seiner Geschlechtszugehörigkeit ziehen. Obwohl er keinen Hehl daraus macht, aufgrund mangelnder Erfahrung eigentlich nur wenig zum Profil der reformpädagogisch orientierten Schule zu passen, möchte die Schulleiterin ihn unbedingt an ihrer Schule haben. Sein Geschlecht wiegt mehr als die fachliche Qualifikation. Hierdurch sieht sich der Interviewpartner vergeschlechtlichten Erwartungen ausgesetzt, die ihn unter Druck setzen, die indirekt zum Ausdruck gebrachte Rollen-

zuweisung auszufüllen. Obwohl er den ihm entgegengebrachten Bonus nicht zurückweist, nimmt er ihn nicht als selbstverständlich hin. Die – spärliche – Argumentation der Schulleiterin macht er sich nicht zu Eigen, den ihm entgegengebrachten Männerbonus betrachtet er mit gemischten Gefühlen. Er selbst stellt die fachliche Qualifikation als legitime Entscheidungsgrundlage heraus und entlarvt die Haltung der Schulleiterin als eine, die auf naturalistisch verstandenen Geschlechterkonstruktionen gründet. Durch die Dekonstruktion der geschlechtsbezogenen Konstruktionen gelingt es dem Interviewpartner, sich von stereotypisierenden Erwartungen zu lösen. Dies ermöglicht ihm, seine Handlungspraxis entsprechend seinen Vorstellungen von Professionalität zu gestalten, die für ihn nicht an das Geschlecht, sondern an fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifikationen gebunden ist.

4 Zusammenfassung: Männlichkeitskonstruktionen als Einflussfaktor auf die Handlungspraxis

Der fallexterne Vergleich der Interviewsequenzen zeigt, wie unterschiedlich die Orientierungsmuster sind, die hinter den Reaktionen auch auf ähnliche Erfahrungen im berufsbezogenen Kontext stehen. Obwohl beide Lehrer im gegengeschlechtlichen und weiblich konnotierten Berufsfeld Grundschule tätig sind, sich grundsätzlich also vor gleiche Entwicklungsaufgaben gestellt sehen, bilden sie differente Professionsvorstellungen und Alltagspraktiken aus. Beiden Handlungsorientierungen gemein ist jedoch, dass die Konstruktion von Männlichkeit den beruflichen Habitus unmittelbar beeinflusst. Die Art der Konstruktion kann als entscheidend für die Ausprägung einer bestimmten Handlungspraxis angesehen werden. Jene Muster wiederum sind dafür verantwortlich, inwieweit Geschlechterkonstruktionen als eben solche verstanden werden, oder ob Geschlecht als naturalistische Eigenschaft mit naturgegebener Option und Determination begriffen wird. Grundsätzlich lassen sich zwei Orientierungsmuster unterscheiden, die unter den Begriffen *reflexiv* und *nicht-reflexiv* subsumiert werden können.

4.1 Nicht-reflexiver Habitus: Geschlecht als Selbstverständlichkeit

Grundschullehrer, die unter diesem Typ zu fassen sind, folgen einem biologistischen Verständnis von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen. Aus der dem Beitrag zugrunde liegenden Studie lassen sich bei ihnen Unterschiede in der Ausprägung einer bestimmten Handlungspraxis feststellen, die auch an die Generationenzugehörigkeit gekoppelt sind.³ Ältere Lehrer sehen keinerlei Veranlassung, das Geschlechterverhältnis einer Reflexion zu unterziehen, die sie selbst als vergeschlechtlichte Personen einbezieht. Auch wenn sie in einem mittlerweile gegengeschlechtlichen Beruf tätig sind, so sind sie sich ihrer eigenen Männlichkeit zumindest so weit sicher, dass sie um deren Anerkennung in der Regel nicht offensiv kämpfen müssen. Vielmehr stellt ihr unanfechtbar zur eigenen Persönlichkeit gehörendes Mannsein die Basis aller berufsbezogenen Handlungen und Bestrebungen dar. In der Rahmung einer androzentristischen Sichtweise wird eine

3 Genauer zum Generationenbegriff: Schäffer 2003; zum Zusammenhang zwischen Generationenzugehörigkeit und Geschlechterverhältnis: Behnke/Meuser 1999.

bestimmte Position innerhalb des Kollegiums eingenommen, die jene als natürlich und naturgegeben betrachtete Maskulinität zum Ausdruck bringt und sowohl das Selbstbild als auch die Arbeitsweise der Lehrer bestimmt. Die eigene Männlichkeit dient als Folie für die Ausprägung eines beruflichen Habitus, der die Handlungspraxis steuert und prägt, aber auch determiniert. Gelingt es dem Lehrer nicht, die ihm in der Rahmung seines als traditional zu bezeichnenden Geschlechterverständnisses zustehende Position einzunehmen, reagiert er gekränkt; in der Folge prägen Opposition, Rückzug, aber auch das Streben nach inoffizieller Führung die berufliche Alltagspraxis des Lehrers. Seine schul- und unterrichtsbezogenen Interaktionen folgen dem Primat der Differenz zu den Kolleginnen, um den eigenen hegemonialen Anspruch zu untermauern. Dies geschieht meist unbewusst und quasi ‚nebenbei‘, ist also als latente Sinnstruktur verankert, die einer bewussten Reflexion kaum zugänglich ist.

Andere, meist jüngere Lehrer, die das Geschlechterverhältnis ebenfalls als naturgegeben betrachten, erleben die eigene Männlichkeit hingegen als bedroht. Jenes auf das Geschlechterverhältnis bezogene kulturell verankerte Symbolsystem erscheint in einer fundamentalen Krise. Die Berufstätigkeit in einem weiblich konnotierten Berufsfeld führt zu Irritationen, die zum einen von außen an sie herangetragen werden, zum anderen aber auch als selbst initiiert gelten können. Qua Geschlecht beanspruchen sie für sich eine hegemoniale Stellung im System Grundschule, müssen aber erkennen, dass ihnen von außerhalb des Feldes aufgrund ihrer Tätigkeit lediglich eine unterdrückte Männlichkeit (vgl. Connell 2000: 99ff.) zugestanden wird. Die eigenen tradierten, vergeschlechtlichten Vorstellungen erscheinen gefährdet, der Kampf um die Wahrung des fragil erscheinenden Geschlechterverhältnisses bestimmt das berufliche Alltagshandeln. In diesem fungiert Geschlecht als Regulativ für sämtliche Interaktionen, bestimmt über Eigenschaften und Handlungsoptionen der Protagonisten. In der Folge ist die berufsbezogene Alltagspraxis der Lehrer geprägt von einer mit Abwertung verbundenen Abgrenzung von den Kolleginnen sowie dem Beruf insgesamt. Obwohl Männlichkeit dafür aufwendig inszeniert werden muss, wird sie nicht als Konstruktion verstanden und entzieht sich somit einer Reflexion.

4.2 Reflexiver Habitus: Geschlecht als Konstruktion

Auch beim in diesem Beitrag vorgestellten jüngeren Grundschullehrer kann von einer prekären Sicherheit in Bezug auf das Geschlechterverhältnis gesprochen werden. Allerdings macht sich dieser seine eigene Verunsicherung bewusst. Er sieht sich mit unterschiedlichen, teilweise komplementären Reaktionen sowie Erwartungen auf und an seine Berufstätigkeit konfrontiert, die er nur schwerlich einzuordnen weiß. Die Ambivalenz von Marginalisierung durch die feldfremde Umgebung aufgrund seines Eindringens in einen Frauenberuf und positiver Diskriminierung durch die feldinterne Umgebung aus genau demselben Grund wird bewusst wahrgenommen. Beide Reaktionen auf seine Tätigkeit erscheinen ihm erklärungsbedürftig, er unterzieht sie in einem bewussten Akt des Denkhandelns einer Reflexion.

Die aus widersprüchlichen Erfahrungen resultierende Verunsicherung scheint die Voraussetzung für die Entwicklung eines reflexiven Habitus zu sein, auf dessen Grundlage die an den Lehrer gestellten vergeschlechtlichten Erwartungen hinterfragt und ge-

schlechterstereotypisierende Konstruktionen als solche entlarvt werden können. Mittels der Re- und Dekonstruktion der Konstruktionen, mit denen der Lehrer sich konfrontiert sieht, gelingt es ihm, seine eigenen vergeschlechtlichten Vorstellungen zu überprüfen und diese einer Revision zu unterziehen. Dadurch ist es ihm möglich, eine Handlungspraxis zu entwickeln, die nicht länger auf eigene Männlichkeitskonstrukte rekurren muss, sondern sich an den objektiven professionsbezogenen Anforderungen seiner Tätigkeit orientiert. Eine Selbstvergewisserung der eigenen Männlichkeit über die Besetzung von Führungspositionen, die maskulinisierende Uminterpretation der Tätigkeiten oder die Abgrenzung von Kolleginnen erscheinen überflüssig. Trotz der Dramatisierung der Kategorie Geschlecht, die er im beruflichen Alltag erlebt, strebt er eine Entdramatisierung derselben an. Die an ihn gestellten vergeschlechtlichten Erwartungen versucht er zwar durchaus zu erfüllen, doch erfolgt dies in Form bewusster Inszenierungen, die er selbst aus einer distanzierten Haltung heraus als solche begreift. Das eigene Geschlecht wirkt nicht länger als Imperativ, der die Praxis in Form eines latenten Orientierungsmusters regelt, sondern die Interaktionen im beruflichen Kontext können bewusst gestaltet werden.

5 Perspektiven: Genderkompetenz als Voraussetzung für Professionalität

Gezeigt werden konnte, dass sich die Handlungsorientierungen und die damit verbundene professionelle Handlungspraxis männlicher Grundschullehrer äußerst heterogen gestalten. Das eigene Professionsverständnis sowie die alltägliche Handlungspraxis scheinen massiv von Männlichkeitskonstruktionen sowie der Fähigkeit, solche als Konstruktionen zu erkennen, beeinflusst. Nicht alle eruierten Handlungsorientierungen scheinen dabei geeignet, Professionalität voranzutreiben. Betrachtet man Erkenntnisse der Professionalisierungsforschung, so wird deutlich, dass bestimmte Orientierungsmuster Professionalität geradezu verhindern: Kooperation mit Kolleginnen, die Teilhabe an Schulentwicklungsprozessen oder die Entwicklung eines umfassenden Handlungsrepertoires sind einigen Lehrern unmöglich, da sie zur Wahrung ihrer geschlechtlichen Integrität den Fokus auf die Abgrenzung von ihren Kolleginnen, aber auch von ihrem Beruf insgesamt legen müssen.

Der pauschalen Forderung nach mehr männlichen Grundschullehrern, wie sie im eingangs skizzierten Diskurs immer wieder aufgeworfen wird, muss daher differenziert begegnet werden. Zunächst muss das selbstreflexive Wissen, das Bastian und Helsper als Grundvoraussetzung für die Entwicklung professionellen Handelns herausstellen (vgl. Bastian/Helsper 2000: 182), dringend auch die eigene Person in ihrer vergeschlechtlichten Sichtweise umfassen. Nur wenn Lehrer ihre eigenen Männlichkeitskonstruktionen sowie die geschlechtsbezogenen Erwartungen und Zuschreibungen, denen sie im und außerhalb des Feldes Grundschule begegnen, einer Reflexion unterziehen können, werden sie in der Lage sein, ihre Handlungspraxis nicht an der bewussten oder unbewussten Inszenierung von Männlichkeit, sondern an den objektiven Anforderungen der Arbeit mit den SchülerInnen auszurichten.

Zu bedenken ist weiter, dass die bei aller gesellschaftlichen Gratifikation des Berufes (vgl. Allensbacher Institut für Demoskopie 2008) noch immer virulente Konno-

tation der Arbeit als familiennahe, von Frauen zu bewerkstellende Aufgabe zur Folge hat, dass die Forderung nach einer höheren Anzahl von Männern im Grundschulbereich über weite Strecken nur als abstrakte Formel unterstützt wird. Männer, die in personalisierter Form dann tatsächlich in diesem Sektor tätig sind, werden nach wie vor als „illegitime Kapitalaneigner“ (Meuser 1998: 299) betrachtet, ihre Männlichkeit wird zur Debatte gestellt. Doch auch die positive Besonderung, die Männer innerhalb des Feldes Grundschule erfahren, kann als kontraproduktiv angesehen werden: Sie stellt eine Dramatisierung der Geschlechtszugehörigkeit der Lehrer dar, mit der Erwartungen verbunden sind, die, wenn diese nicht reflektiert werden, eine Art der Berufsausübung zur Folge haben, die stereotyp verstandene Maskulinität markiert. Handlungsleitendes Moment ist dann nicht länger die professionelle Gestaltung von didaktischen Prozessen oder die professionelle Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen, vielmehr ist das berufsbezogene Handeln darauf angelegt, einen komplementären Kontrast zu den Kolleginnen herzustellen. Problematisch stellt sich daher auch das öffentliche Werben um eine größere Anzahl männlicher Grundschullehrer dar, wie es eingangs beschrieben wurde. Mit ihm wird der männliche Grundschullehrer mit einer Idealvorstellung von Männlichkeit konfrontiert, der den nach wie vor virulenten hegemonialen gesellschaftlichen Anspruch von Männern repräsentiert und dem nachzueifern es dann auch in der beruflichen Alltagspraxis gilt.

Als Perspektive bleibt aufzuzeigen, jene Reflexionsfähigkeit, die als Schlüssel zur Professionalität gilt, um die Dimension des Geschlechterverhältnisses zu ergänzen. Der Art der LehrerInnenausbildung, aber auch der -fortbildung kommt dabei eine hohe Bedeutung zu. Es scheint notwendig zu sein, sowohl Lehramtsstudierenden wie bereits im Schuldienst tätigen LehrerInnen das Erlangen eines reflexiven Habitus zu ermöglichen, der auch Genderkompetenz einschließt. Mit Genderkompetenz ist dabei die Fähigkeit gemeint, das Geschlechterverhältnis als in sozialer Interaktion hervorgebracht zu verstehen. Eine Sensibilisierung für geschlechterbezogene Konstruktionen, das Wissen um diese sowie die Transformation der reflektierten Erkenntnisse in eine ebenfalls reflektierte Handlungspraxis erscheinen notwendig, sind allerdings nicht leicht zu erreichen. Zu rechnen ist mit erheblichen Widerständen, da ein konstruktivistisches Verständnis von Geschlecht in der Regel mit einer massiven Verunsicherung auch eigener Identitätskonzepte einhergehen wird. Jene Verunsicherung ist allerdings als produktive Ressource zu begreifen, die für das Erlangen eines reflexiven Habitus genutzt werden kann – wie die Betrachtung des im Beitrag beschriebenen Falles des jüngeren Grundschullehrers zeigt. Notwendig erscheint zunächst eine Dramatisierung der Kategorie Geschlecht, um eine anschließende Entdramatisierung derselben für die kollegiale und pädagogische Praxis zu ermöglichen (vgl. Budde 2005). Ein derart entdramatisiertes Geschlechterverhältnis stellt die Grundlage dar für die Entwicklung von Männlichkeitskonzepten, die einer professionellen Berufsausübung auch in einem gegengeschlechtlichen Berufsfeld nicht länger im Weg stehen.

Literaturverzeichnis

- Achatz, Juliane. (2005). Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt. In Martin Abraham & Thomas Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsociologie* (S. 263–301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Allensbacher Institut für Demoskopie. (2008). *Allensbacher Berichte Nr. 7: Ärzte weiterhin vorn*. Zugriff am 10. September 2010 unter www.ifd-allensbach.de/pdf/pdr_0802.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im internationalen Vergleich*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Baar, Robert. (2009). Feminisierung des Grundschullehrerberufs. In Horst Bartnitzky; Hans Brügelmann; Ulrich Hecker; Friederike Heinzel; Gudrun Schönknecht & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kursbuch Grundschule* (S. 356–359). Frankfurt a. M.: Grundschulverband
- Baar, Robert. (2010). *Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bastian, Johannes & Helsper, Werner. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In Johannes Bastian; Werner Helsper; Sabine Reh & Carla Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 167–192). Opladen: Leske + Budrich
- Behnke, Claudia & Meuser, Michael. (1999). *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich
- Budde, Jürgen. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2010, April). *Bundesministerin Schröder: „Sowohl Mädchen als auch Jungen sollen die Chance haben, ihre Talente zu entdecken.“* Pressemitteilung vom 22.04.2010. Zugriff am 8. September 2010 unter www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=134946.html
- Carrington, Bruce; Tymms, Peter & Merrel, Christine. (2008). Role models, school improvement and the “gender gap” – do men bring out the best in boys and women the best in girls? *British Educational Journal*, 34 (3), 315–327
- Connell, Robert W. (2000). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich
- Dee, Thomas S. (2007). Teachers and the gender gap in students achievement. *Journal of Human Resources*, 42, (3), 528–554
- Der PARITÄTISCHE Gesamtverband. (Hrsg.). (2010). *Bildungschancen von Migrantinnen und Migranten: Fakten – Interpretationen – Schlussfolgerungen*. Zugriff am 7. Mai 2011 unter www.abindiezukunft.de/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&file=fileadmin/SUBDOMAINS/migration/Dokumente/ABI_bildungsmigration_web.pdf&t=1312534071&hash=0d199367e416bc6d7d741ccff079ab55
- Gildemeister, Regine & Robert, Günther. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm. (1967/1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Heintz, Bettina; Nadai, Eva; Fischer, Regula & Ummel, Hans. (1997). *Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes*. Frankfurt a. M./New York: Campus

- Helbig, Marcel. (2010). Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 93–111
- Krüger, Helga. (2003). Professionalisierung von Frauenberufen – oder Männer für Frauenberufe interessieren? Das Doppelgesicht des arbeitsmarktlichen Geschlechtersystems. In Kathrin Heinz & Barbara Thiessen (Hrsg.), *Feministische Forschung – Nachhaltige Einsprüche* (S. 123–143). Opladen: Leske + Budrich
- Meuser, Michael. (1998). *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorien und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen: Leske + Budrich
- Neugebauer, Martin; Helbig, Marcel & Landmann, Andreas. (2010). A Teacher Like Me: Can Teacher's Gender Explain the ‚Boy Crisis‘ in Educational Attainment? *MZES-Working Paper*, 133, Mannheim
- Ridgeway, Cecilia L. (2001). Interaktion und die Hartnäckigkeit der Geschlechter-Ungleichheit in der Arbeitswelt. In Bettina Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 250–275). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Roisch, Henrike. (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In Monika Stürzer; Henrike Roisch; Annette Hunze & Waltraut Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 21–52). Opladen: Leske + Budrich
- Rubin, Gayle. (2006). Der Frauentausch. Zur ‚politischen Ökonomie‘ von Geschlecht. In Gabriele Dieze & Sabine Hark (Hrsg.), *Gender kontrovers* (S. 69–122). Königstein: Helmer
- Schäffer, Burkhard. (2003). *Generationen – Medien – Bildung*. Opladen: Leske + Budrich
- Statistisches Bundesamt Deutschland. (2010). *Allgemeinbildende Schulen. Lehrkräfte insgesamt sowie Anteil der weiblichen Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang*. Zugriff am 9. September 2010 unter www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/Content100/AllgemeinbildendeSchulenLehrkraefte.templateId=renderPrint.psm1
- Stürzer, Monika. (2005). Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In Waltraut Cornelißen (Hrsg.), *Gender-Datenreport* (S. 21–98). Zugriff am 10. Dezember 2010 unter www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument.property=pdf,bereich=genderreport,sprache=de,rwb=true.pdf
- Tiedemann, Joachim & Billmann-Mahecha, Elfriede. (2004). Migration, Familiensprache und Schulerfolg. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. In Wilfried Bos; Eva-Maria Lankers & Nike Plaßmeier (Hrsg.), *Heterogenität* (S. 269–279). Münster: Waxmann
- Wetterer, Angelika. (1995). Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In Angelika Wetterer (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 223–246). Frankfurt a. M./New York: Campus
- Witzel, Andreas. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M./New York: Campe

Zur Person

Robert Baar, Dr. phil., Dipl. Päd., Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Grundschulpädagogik, Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterverhältnisse in der Schule, Professionalisierung, Unterrichtsqualität, Offene und sich öffnende Unterrichtsmethoden
 Kontakt: Dr. Robert Baar, Zähringeracker 16 a, 79117 Freiburg
 E-Mail: baar@ph-freiburg.de