

Steins, Gisela

Frauen im Grundschullehrer*innenberuf

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 114-124



Quellenangabe/ Reference:

Steins, Gisela: Frauen im Grundschullehrer*innenberuf - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 114-124 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246229 - DOI: 10.25656/01:24622

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246229>

<https://doi.org/10.25656/01:24622>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © G_Bartfai / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

 Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5949-3 digital doi.org/10.35468/5949
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

Inhaltsverzeichnis

Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Einleitung	7
Berufliches Handlungsfeld	
Susanne Miller	
Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik	17
Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren	
Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften	36
Werner Helsper	
Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven	53
Die Person der Grundschullehrkraft	
Frank Foerster	
Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften	75
Martin Rothland	
Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert?	95
Gisela Steins	
Frauen im Grundschullehrer*innenberuf	114
Ausbildung	
Olga Graumann	
Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität	127
Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	143
Ulrike Pospiech	
Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv	158

6 | Inhaltsverzeichnis

Florian Schacht, Petra Scherer, Christian Schöttler und Julia Marie Stechemesser Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten	176
Markus Peschel und Ingelore Mammes Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften	188
Michael Pfitzner, Ulf Gebken und Thomas Mühlbauer Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport	204
Claudia Tenberge Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung	217
Astrid Rank Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung	233
Ewald Kiel und Sabine Weiß Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung	244
Aktuelle Herausforderungen	
Inga Gryl Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule	261
Petra Büker, Katrin Glawe und Jana Herding Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung	276
Esther Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen	293
Klaus Klemm Zum Mangel an Grundschullehrkräften	304
Angaben zu den Autor*innen	315

Gisela Steins

Frauen im Grundschullehrer*innenberuf

1 Einleitung

Ein Blick auf Frauen im Grundschullehrer*innenberuf erscheint fast gleichbedeutend mit einem Blick auf das Grundschullehramt selbst, denn Lehrer gibt es kaum. Die klassische Annäherung an das Thema ist die Einführung in Geschlechterstereotype und die anschließende Beweisführung für die Gleichheit der Geschlechter. Anders als vielleicht erwartet, beginnt dieser Beitrag mit der Gruppe, für die die Grundschule da ist, mit den Kindern: Was brauchen Kinder im Grundschulalter und was müssen Lehrkräfte in der Grundschule können, damit die Kinder auch das bekommen, was sie brauchen? Was haben diese Fragen mit *Frauen im Grundschullehrer*innenberuf* zu tun? Was folgt daraus für die Weiterentwicklung der Profession? Das Ziel des Beitrags ist es, durch Überlegungen zu diesen Fragen den Professionsdiskurs anzureichern.

2 Kinder in der Grundschule

Die Grundschule nimmt alle schulpflichtigen Kinder auf. Kinder machen dort ihre ersten Erfahrungen mit dem Lernen in einer schulischen Gruppe. Die Klassensituation in der Grundschule ist noch komplexer als sie ohnehin schon in den weiterführenden Schulen ist (vgl. Dollase 2012), denn die Kinder müssen das Lernen erst lernen und sind besonders unterschiedlich in Bezug auf ihre Vorerfahrungen mit schulrelevanten Verhaltensweisen und Selbstregulationsfähigkeiten (vgl. Mietzel 2002). In einer Lerngruppe sitzen Kinder, die bereits lesen und schreiben können und dies gerne tun, neben Kindern, die weder lesen noch schreiben können, am liebsten noch den ganzen Tag spielen würden und Schwierigkeiten haben, sich über längere Zeit zu konzentrieren.

Trotz dieser Unterschiede überwiegen die Gemeinsamkeiten. Auch erwachsene Menschen in einer größeren Gruppe lassen sich leichter von anderen mit Verhaltensweisen anstecken, die den eigentlichen Aufgaben der Gruppe zuwiderlaufen (vgl. Hatfield u. a. 1992; Forsyth 2019), insofern ist Selbstregulation immer eine bewusste Arbeit. Bei Kindern aber kann diese Fähigkeit empfindlich durch Einflüsse der Gruppe gestört werden. Die Fähigkeit, reflexiv und selbstkritisch auf das eigene Verhalten zu schauen und es mit den geforderten Normen und Standards

abzugleichen, ist erst gegen Ende der Schulzeit in der Grundschule so weit entwickelt, dass die Kinder wirklich beginnen können, selbstständiger zu arbeiten und ihre motorischen, emotionalen und anderen Impulse zu kontrollieren, Perspektiven zu übernehmen und selbstreflexiv zu handeln (vgl. Mietzel 2002; Dollase 2014; Steins 2016).

Stärker als ältere Kinder dies tun, identifizieren sich Kinder in der Grundschule mit den erwachsenen Bezugspersonen, also auch den Lehrkräften (vgl. Hamre & Pianta 2005). Deren Blick auf die Kinder in Form von Interaktion und formaler Rückmeldung ist wichtig für die Entstehung von Konzepten eigener Begabung und dem Selbstwertgefühl. Kinder fragen sich, ob sie gemocht werden, ob man sie für klug hält und interpretieren das Verhalten ihrer Lehrkräfte in Bezug auf Hinweisreize für diese Fragen (vgl. Mietzel 2002; Steins 2020). Das Selbstkonzept ist zwar noch in hohem Maße fluide, aber es wird bereits in der Grundschulzeit geformt (vgl. Dweck 2017).

In der Grundschulzeit werden z. B. die eigenen Vorstellungen von Geschlecht und Gender weiterentwickelt oder stabilisiert: Schon kleine Kinder, vor Schuleintritt, kennen die stereotypen Zuschreibungen an ihr Geschlecht und üben sie für die eigene Geschlechterrolle ein (vgl. Altstötter-Gleich 2004; Hannover 2010). Wenn die elterliche Erziehung ebenfalls diese Zuschreibungen unterstützt, werden bei jungen Kindern diese Stereotype bereits sehr früh gefestigt (vgl. Steins 2008). Diese Motivation, es richtig zu machen, entspringt einem tiefen Bedürfnis der Bezugsgruppe anzugehören (vgl. Baumeister & Leary 1995) und gilt für viele soziale Regeln, die Kinder zwischen ihrem 8. und 9. Lebensjahr entdecken und als Aspekte ihres Überzeugungssystems von sich selbst, anderen und der Welt integrieren (vgl. Janoff-Bulman 1992). Je enger die wahrgenommenen Vorgaben und Erwartungen des sozialen Kontextes, desto weniger kann ein eigenes von diesen Regeln unabhängiges Repertoire an Interessen und Verhaltensweisen aufgebaut werden (vgl. Steins 2008).

Wenn die Kinder wichtige Kulturfertigkeiten ausgebildet haben, in der Lage sind, sich besser selber zu regulieren, was während der gesamten Schullaufbahn bis weit über die Pubertät hinaus eine Herausforderung bleibt, und ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen sichtbar entwickelt haben, dann gehen die Kinder auf die weiterführenden Schulen.

3 Bedarfe der Kinder und zentrale Kriterien für Lehrkräfte an Grundschulen

Fähigkeiten von Lehrkräften, die man sichern sollte, bemessen sich nach dem Wissen über die Bedarfe von Kindern für deren gute Entwicklung. Was die Resultate dieser Entwicklung sein sollen, unterliegt einem Wandel, der mindestens von Wissen und gesellschaftlichen Zielen beeinflusst wird (vgl. Steins 2020).

3.1 Zum Stand des Wissens

Kinder und Jugendliche profitieren stark von Wärme in der Interaktionsgestaltung mit signifikanten erwachsenen Bezugspersonen. Wenn die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden zugewandt, unterstützend und zutrauend ist, hat sie einen positiven Einfluss auf die schulische Entwicklung aller Schüler*innen, besonders aber auf Lernende, die aufgrund ihrer Herkunft oder persönlicher Problematiken einer besonderen Zuwendung bedürfen (vgl. Hamre & Pianta 2005; Wang u. a. 2013, Steins 2020). Ein freundliches und unterstützendes Verhältnis ist auch ein relevanter präventiver Faktor für das Auftreten von Bullying und anderen desintegrativen Prozessen (vgl. Ertesvag 2016, Hughes & Im 2016). Das Verhalten der Lehrkräfte beeinflusst bedeutsam das soziale Klima in der Klasse und dieses wiederum die Schullust und Lernfreude der Schüler*innen (vgl. Wentzel 2002).

Ein freundlicher Interaktionsstil ist also ein zentraler Bedarf von Kindern und Jugendlichen (vgl. Steins 2020). Lehrkräfte an Schulen können die Entwicklung der Schüler*innen nicht gut unterstützen ohne die Fähigkeiten, die einen solchen Interaktionsstil ermöglichen.

3.2 Gesellschaftliche Ziele

Gesellschaftliche Ziele spielen eine große Rolle für die Ausbildung von Lehrkräften. Schulsysteme in autokratisch geführten Nationen streben mit Schulbildung andere Ziele an als wirkliche Demokratien (vgl. Bueno de Mesquita & Smith 2012). Mündigkeit und Aufklärung können in Autokratien keine Ziele sein, sondern der gehorsame Einsatz von Menschen ist gefragt zur Erhaltung der Machtverhältnisse. Demokratien aber wollen eine Weiterentwicklung, die allen zu Gute kommen kann, und setzen daher auf die Innovationsfähigkeit von Menschen, die dafür lernen, Bestehendes kritisch bewerten zu können und gewinnbringend für die Allgemeinheit weiterzuführen. Dafür muss notwendigerweise auch Ungehorsam gegenüber Autoritäten in Kauf genommen werden; Kinder in Demokratien dürfen mehr in der Schule als in Autokratien (vgl. Steins & Welling 2010).

Damit werden in echten Demokratien, welche den nachfolgenden Generationen eine individuelle Entwicklung ihrer Potentiale ermöglichen wollen, nicht nur Lehrkräfte mit sehr guten Fachkenntnissen wichtig, sondern Lehrkräfte sollten auch Fachinhalte so vermitteln können, dass Schüler*innen zum selbstständigen Denken angeregt werden. Auch sollten Lehrkräfte eine Gruppe freundlich anleiten und Diskurse führen können, die auf Argumenten beruhen im Sinne von Anregung zum Mitdenken und aktiver Partizipation und nicht auf Gehorsam aufgrund von Sanktionsmacht (vgl. Ryan 1991). Die Leitung einer Klasse kann dementsprechend nicht mit Standardmitteln autoritärer Macht bewerkstelligt werden, sondern sie muss persönlich überzeugend sein, zur Gerechtigkeitswahrnehmung beitragen, und mit der ganzen Persönlichkeit bewerkstelligt werden und

auf einer guten Beziehung zwischen Lehrkraft und den Lernenden beruhen (vgl. Dollase 2012).

Diese Aspekte sind nicht spezifisch für die Grundschule, sie bedürfen aber in der Grundschule einer besonderen Umsicht und vor allem Persistenz, da hier die Kinder mit extrem unterschiedlichen Voraussetzungen starten und in der Regel nicht über die grundlegenden Kulturfertigkeiten verfügen.

4 Wie steht es um die Bedarfe für die Kinder in der Grundschule?

Werden Lehrkräfte in der Grundschule diesen Kriterien gerecht, die von der kindlichen Entwicklung und den Zielen eines Schulsystems innerhalb einer demokratischen Gesellschaft ausgehen?

Vor einiger Zeit wurde in Deutschland problematisiert, dass es mehr Frauen als Männer in der Grundschule gibt (vgl. Hastedt & Lange 2012; Hurrelmann & Schultz 2012). Frauen arbeiten als Lehrkraft sehr viel häufiger in der Grundschule im Vergleich zu Männern. Der Anteil der Vollzeit beschäftigten Frauen beträgt 84. 32%, derjenige der vollzeitbeschäftigte Männer 15.69 % (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019/20). Während in der Grundschule in Teilzeit arbeitende Lehrkräfte zu 95.20 % Lehrerinnen sind, sind es nur 4.80 % der Lehrer und während von den stundenweise arbeitenden Lehrkräften 83 % weiblich sind, sind nur 16.58 % männlich. Zwar arbeiten Frauen an allen Schulformen insgesamt häufiger und häufiger in Teilzeitkonstellationen im Vergleich zu Männern; diese auf die Kategorie Geschlecht bezogenen Asymmetrien sind in der Grundschule aber besonders ausgeprägt. Ebenfalls arbeiten Frauen disproportional zum erwartbaren Anteil seltener als Schulrektorin, besonders in den alten Bundesländern und besonders in den Grundschulen (vgl. von Lutzau 2008). Grundschullehrkräfte werden schlechter bezahlt als Lehrkräfte an anderen Schulformen.

Diesen Unterschied in erwartbarer und tatsächlicher Verteilung in Hinblick auf die Berufsentscheidung Grundschullehramt finden wir in einer Reihe von Berufen vor. Eine horizontale Segregation ist unübersehbar in den Berufsentscheidungen der Geschlechter (vgl. Berufsbildungsbericht 2020), aber auch eine vertikale Segregation, die sich vor allem in einem Gender Pay Gap zu Ungunsten der Frauen zeigt (vgl. Global Gender Gap Report 2021). Auch, wenn es bei der Wahl von Studiengängen zu mehr Diversität bei den Frauen gekommen ist, gilt das weniger für männliche Studierende (vgl. Genderatlas Schule 2020).

Besonders, so wird behauptet, für Jungen sei es schädlich, nur von Frauen unterrichtet zu werden und nur Frauen als Modelle zu haben, zumal bereits in den vorschulischen Einrichtungen überwiegend Frauen arbeiten würden. Somit wären Jungen systematisch benachteiligt und würden auch deshalb schlechtere

Schulleistungen zeigen als Mädchen. Logischerweise würden also durch diese Tatsachen Mädchen bevorzugt, deshalb hätten die Mädchen die Jungen überholt. Die sogenannte Feminisierungsdebatte war verbunden mit eindringlichen Vorschlägen zu Maßnahmen, die Bildungsbeteiligung für die Jungen zu beheben (vgl. Hurrelmann & Schultz 2012). So gab und gibt es auch einige Vorschläge, was man tun könnte, um diese Situation zu ändern: Damit mehr Männer in die Grundschule kommen, solle z. B. das Gehalt angehoben werden, auch bei der Werbung für diesen Beruf solle weniger auf das Sich-Kümmern eingegangen werden, es solle stärker auf Aufstiegschancen und fachliche Dinge eingegangen werden. Beides wird als ein Anheben des Ansehens des Berufs angesehen, womit natürlicherweise mehr Männer in den Beruf drängen würden (vgl. Kappler u. a. 2014), das wiederum würde den Jungen zu Gute kommen (vgl. Hurrelmann & Schultz 2012).

Die Feminisierungsdebatte zeigt, dass Zahlen allein keinen objektiven Zugriff auf die Realität darstellen. Zahlen werden interpretiert; sie sind in der Feminisierungsdebatte das Material gewesen, soziale Konstruktionen von Geschlecht zu aktivieren und diese auf die Realität zu projizieren. Tatsache ist, dass das Geschlecht der Lehrkräfte nicht entscheidend für die schulische und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder ist, sondern entscheidend ist die Interaktionsqualität der Lehrkräfte (Freundlichkeit, Erwartung, Unterstützung, Gruppenführung) und das Selbstkonzept der Kinder, welches durch Interaktionsqualitäten erwachsener Bezugspersonen geformt wird (vgl. Hattie 2009; Dweck 2017; Steins 2020).

Die reine Addition von Männern verbessert also nicht das Grundschulsystem; die Argumentation, dass sie es täte allerdings erscheint anachronistisch (vgl. Eagly u. a. 2019). In dem Feminisierungsdiskurs sind allerdings einige zentrale Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Profession untergegangen bzw. in Misskredit geraten.

5 Die Profession und ihre Stereotype

Ein professioneller Interaktionsstil auf der Basis der Befunde internationaler Forschung würde die Schwerpunkte der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften verschieben, denn diese Fähigkeit muss erlernt und geübt werden. In der Professionsdebatte wird ein professioneller Interaktionsstil in diesem Sinne (freundlich, unterstützend, zutrauend) sehr häufig verkürzend unter dem Verb *care* (to care = sich kümmern), gefasst. Das Sich-Kümmern (eine warme Eigenschaft) jedoch wird geschlechterstereotyp den Frauen mehr zugetraut als Männern, gleichzeitig aber kontrastiert mit dem Sich-durchsetzen-Können (eine Kompetenz), was die Frauen weniger gut könnten als die Männer (vgl. Eagly u. a. 1992).

Wärme und Kompetenz sind mit Geschlechterstereotypen verwoben (vgl. Cuddy u. a. 2011). Geschlechterstereotype schreiben Frauen eher Aspekte der Community, Wärme, also feminine Zuschreibungen zu, die nicht als gleichermaßen Kompetenz verkörpernd wahrgenommen werden wie Aspekte der Agency und Instrumentalität, also maskuline Eigenschaften (vgl. Abele u. a. 2016). In Organisationskontexten jedoch wird häufig nur Kompetenz als wichtig angesehen, Wärme nicht. Wenn beides gefragt ist, vermindert die Wahrnehmung von Kompetenz, insbesondere bei Frauen, von denen Wärme erwartet wird, sogar die Wahrnehmung von Wärme, in vielen Berufsdomänen zum Nachteil der Frauen und des Prestiges des Berufs (Cuddy u. a. 2011; Steins 2019).

Unterschiede innerhalb der beiden Kategorien biologisch weiblich und biologisch männlich sind weitaus bedeutsamer als diejenigen zwischen diesen beiden Gruppen (vgl. Eagly u. a. 1992; Maccoby 2000; van Laere u. a. 2014; van Schaik & Michel 2020). Man kommt daher durch generalisierende Behauptungen über *die* Frauen oder *die* Männer zu falschen Schlüssen, die unglücklicherweise die Fremd- und Selbstbilder und den Blick auf die Welt beeinflussen. So denken Frauen im Grundschullehrberuf durchaus, dass ein Kollege gut wäre, damit der Lehrkörper mehr Autorität bekommen kann, schreiben also ihren Kollegen aufgrund deren Merkmal biologisch männlich Kompetenzen in Bezug auf Durchsetzungssetzungsvermögen zu, die ihnen selber aufgrund ihres Merkmals biologisch weiblich abgehen würden (vgl. Vogt 2002; Baar 2012; Niehaus 2012; Brownhill 2014). Dass dieses Phänomen so international ist (vgl. Acker 1995; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman 2014), ist kein Beweis für einen tatsächlichen Geschlechterunterschied, sondern weist auf einen Wahrnehmungsfehler hin; Menschen neigen zu falschen Vorannahmen und irrgen Schussfolgerungen. Heider (1958) beschreibt den irrgen Syllogismus: John ist ein Mann, Männer können x, also kann John x. Gleichermaßen passiert nicht nur in Bezug auf das Geschlecht, sondern auch in Bezug auf Migrationshintergrund (vgl. Rotter 2012) und andere zentrale Personenmerkmale (Steins 2020).

Die Betonung von angeblichen Unterschieden führt zur Aufrechterhaltung dieser Unterschiede durch selbsterfüllende Prophezeiungen und Stereotype Threat (vgl. Hirnstein & Hausman 2010). Die Forschung und Diskussion um den Grundschulberuf aktiviert durch die Art und Weise der Diskursführung und der Betonung des Grundschullehrberufs als Frauenberuf insbesondere Geschlechterstereotype, die für eine Weiterentwicklung des Ausbildungsstandards der Grundschullehrkräfte nicht förderlich sind (vgl. Düro 2008; Koppetsch 2015; Nieminen 2020). Allerdings gilt das auch für andere Forschungsgebiete, denn auch Forschende haben wirklichkeitsinkongruente Vorstellungen von Gender und Geschlecht (vgl. Westbrook & Saperstein 2015; Steins 2019).

6 Fazit

Aus den bisherigen Gedanken ergeben sich folgende Schlussfolgerungen für die Weiterführung der Professionalisierung von Grundschullehrer*innen: Vom Bedarf der Schüler*innen ausgehend ist eine fundierte Ausbildung in Interaktionsfertigkeiten notwendig. Diese ist völlig unabhängig vom Geschlecht einer Person notwendig, denn sie ist nicht natürlicherweise gegeben. Internationale Studien (Hattie 2009) und Studien im deutschsprachigen Raum (vgl. Krumm u. a. 1997) zeigen, dass es hier einen wichtigen Bedarf gibt. Es wäre äußerst wünschenswert, dass dieser Bedarf als grundlegend erkannt wird.

Denn die besten Curricula, Präventions- und Interventionsprogramme nutzen wenig, wenn sie nicht freundlich und zutrauend sowie unterstützend vermittelt werden können. Bislang wird die Relevanz von Wärme unterschätzt, auch wenn sich allmählich ein Bewusstseinswandel in der (amerikanischen) Öffentlichkeit vollzieht (vgl. Eagly u. a. 2019); hier stehen noch vergleichbare Studien für Deutschland aus.

Konkret lassen sich professionelle Interaktionsstile nach verschiedenen Kriterien beschreiben und beobachten. Freundlichkeit wird durch verschiedene beobachtbare Verhaltensweisen vermittelt (vgl. Steins 2020). Hierzu gehören z. B. ein freundlicher Umgang mit den Eltern, Kultursensibilität, metalinguistische Achtsamkeit, angemessene Forderungen, freundliche Präsenz. Aber auch Gendersensibilität als ein Komplex von Verhaltensweisen, die geschlechtergerecht sind, also Kinder in ihrer Entwicklung unabhängig von ihrem Geschlecht ermuntern, ist ein Kriterium. Dazu gehört in der Regel Wissen und Umsetzung des Wissens (vgl. Steins 2012). Wissen einer Lehrkraft über ihr eigenes Überzeugungssystem, das Gemachte eigener Überzeugungen über sich, andere und die Welt (vgl. Janoff-Bulman 1992), aber auch die Identifizierung wirklichkeitsinkongruenter Inhalte und Gedankenformen ist ein wichtiger Wissensbaustein (vgl. Steins 2018). Gendersensibles Verhalten z. B. sowie andere Aspekte eines freundlichen Interaktionsstils, ist direkt beobachtbar und kann somit rückgemeldet und erlernt werden. Zentral ist aber die Einsicht, darauf verzichten zu wollen, Geschlechterstereotype zu aktivieren, also nicht von *den Jungen*, nicht von *den Mädchen* zu sprechen, nicht geschlechtsstereotype Aufgaben und Attribute zuzuweisen, nicht einen Jungen neben ein Mädchen zu setzen usw. (vgl. Rendtorff 2015).

Leider ist die Grundlage und der Erwerb der freundlichen Interaktionsgestaltung nicht gesichert. Ganz unabhängig von Personenmerkmalen wie Herkunft, Geschlecht, Alter kann aber jeder Mensch diese Grundlagen erwerben und sie zur förderlichen Interaktionsgestaltung zu Gunsten der Schüler*innen einsetzen, der den unterstützenden Umgang mit jungen Menschen schätzt, gerne lehrt und die intrapsychischen Voraussetzungen mitbringt (vgl. Dollase 2012). Es ist an-

spruchsvoll, das zu lernen und umzusetzen, aber wie die Ergebnisse zeigen, lohnt sich dieses Investment in der Ausbildung von Lehrkräften.

Grundschullehrerinnen nun wird oft unterstellt, sie würden zu viel Care Arbeit machen, das wäre Aufgabe der Mütter (als würden diese das natürlicherweise so professionell tun wie oben beschrieben). Wie die Argumentationslinien von Kappler u. a. (2014) zeigen, scheint eine Aufwertung des Berufs nötig zu sein, indem man gerade von diesen Care Aufgaben ablenkt. Besser also scheint es, weil gesellschaftlich anerkannter, „gutsy girls“ zu sein (vgl. Giufre u. a. 2021), als sich um die Schüler*innen zugewandt zu kümmern. Es ist weitverbreitet, dass distanziertere Arbeitskulturen hochwertiger erscheinen als solche, in denen Wärme zentral ist (vgl. Cuddy u. a. 2011; Abele u. a. 2016); allerdings sind letztere mittelfristig produktiver und gesünder (vgl. Amabile & Kramer 2011) und im Fall der schulischen Umwelt gilt das in hohem Maße (vgl. Ryan 1991; Steins 2020). Das deutsche Schulsystem ist überraschend traditionell in Hinblick auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen, die es von seinen Lehrkräften erwartet. Trotz eindeutiger internationaler Befunde, dass die Interaktionsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler*innen entscheidend für wichtige Moderatorvariablen der Lernqualität von Schüler*innen ist, wird ihr erstaunlich wenig Platz in der Ausbildung und den staatlichen Positionspapieren zur Ausbildung eingeräumt. Das Sich-Kümmern im Sinne einer hohen Interaktionsqualität in der Grundschule sollte als Standard ebenfalls für alle anderen Schulformen gelten, auf der Basis empirischer Befunde aufgewertet werden und Lehrkräfte wesentlich besser im Hinblick auf die Fertigkeiten einer unterstützenden Interaktionsqualität ausgebildet werden. Damit würde auch die letzte Begründung für die unterschiedliche Bezahlung entfallen: Zugewandtheit und warme Interaktionsgestaltung in der Grundschule sind enorm wichtig für die Kinder und mindestens so viel wert wie in anderen Schulformen.

Literatur

- Abele, A., Hanke, N., Peters, K., Louvet, E., Szymkow, A. & Duan, Y. (2016): Facets of the fundamental content dimensions. Agency with competence and assertiveness – communion with warmth and morality. In: *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01810>
- Acker, S. (1995): Carry on Caring: the work of women teachers. In: *British Journal of Sociology of Education* 16 (1), 21-36.
- Altstötter-Gleich, C. (2004): Expressivität, Instrumentalität und psychische Gesundheit. Ein Beitrag zur Validierung einer Skala zur Erfassung des geschlechtsrollenbezogenen Selbstkonzepts. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 25 (3), 123-139.
- Amabile, T. & Kramer, S. (2011): *The progress principle*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Baar, R. (2012): Männer in der Grundschule: „Wäre nur noch ein Kollege da!“ In: S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.): *Männer und Grundschullehramt* Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 63-82.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995): The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497-529.
- Berufsbildungsbericht (2020): Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf. (Abrufdatum: 28.04.2021).
- Brownhill, S. (2014): 'Build me a male role model!' A critical exploration of the perceived qualities/characteristics of men in the early years (0-8) in England. In: *Gender and Education* 26 (3), 246-261.
- Bueno de Mesquita, B. & Smith, A. (2012): *The Dictator's Handbook: Why Bad Behavior is Almost Always Good Politics*. New York: Public Affairs.
- Cuddy, A.J.C., Glick, P. & Beninger, A. (2011): The dynamics of warmth and competence judgments, and their outcomes in organizations. In: *Research in Organizational Behavior* 31, 73-98.
- Dollase, R. (2012): *Classroom Management*. München: Oldenbourg.
- Dollase, R. (2014): Ein anderer Blick auf das Soziale Lernen: Nachteile der Schulklassen durch Selbstbeherrschung überwinden. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 45, 45-56.
- Düro, N. (2008): *Lehrerin-Lehrer: Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag?* Opladen: Budrich.
- Dweck, C. (2017): *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. München: Pier.
- Eagly, A.H., Karau, S.J. & Johnson, B.T. (1992): Gender and Leadership Style among School Principals: A Meta-Analysis. In: *Educational Administration Quarterly* 28 (1), 76-102.
- Eagly, A. H., Nater, C., Miller, D. I., Kaufmann, M., & Sczesny, S. (2019): Gender Stereotypes Have Changed: A Cross-Temporal Meta-Analysis of U.S. Public Opinion Polls From 1946 to 2018. *American Psychologist*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000494>.
- Ertesvag, S.K. (2016): Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. In: *British Educational Research Journal* 42 (5), 826-850.
- Forsyth, D.R. (2019): *Group dynamics*. Cengage, USA.
- Genderatlas Schule (2021): Studienwahl – Wie unterscheidet sich die Studienwahl von Frauen und Männern? Online unter: <https://genderatlas.at/schule/articles/studienwahl.html>. (Abrufdatum: 28.04.2021).
- Giufre, P. & Gretchen R. Webber, G.R. (2021): "Be a Gutsy Girl!": Essentialism in SuccessatWork Books for Women. In: *Gender Issues* 38, 134-155.
- Global Gender Gap Report (2021): Online unter: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf (Abrufdatum: 25.05.2021).
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2005): Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76, 949-967.
- Hannover, B. (2010): Sozialpsychologie und Geschlecht: Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden aus der Sicht der Selbstpsychologie. In: Steins G. (Hrsg.): *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS, 27-42.

- Hastedt, S. & Lange, S. (2012): Vorwort. In: S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 7-12.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T., & Rapson, R.L. (1994): Emotional Contagion. New York: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Heider, F. (1958, 2015): The Psychology of interpersonal relations. Mansfield Centre, CT: Martino Publishing.
- Hirnstein, M. & Hausmann, M. (2010): Kognitive Geschlechtsunterschiede. In: Steins G. (Hrsg.), Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS, 69-85.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl Hultman, A. (2014): Being caring and disciplinary – male primary school teachers on expectations from others. In: Gender and Education 26 (3), 280-292.
- Hughes, J.N. & Im, M.H. (2016): Teacher-Student Relationship and peer disliking and liking across grades 1-4. In: Child Development 87 (2), 593-611.
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Weinheim: Beltz Juventa.
- Janoff-Bulman, J. (1992): Shattered assumptions. New York: The Free Press.
- Kappler, Christa, Bieri Buschor, C., Berweger, S. & Keck Frei, A. (2014): Berufswahlverläufe und Entscheidungsprozesse angehender Lehrer. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2014) 1, 6-23. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14748. (Abrufdatum: 28.04.2021).
- Koppetsch, C. (2015): Wandel des Geschlechterverhältnisses. Eine Fortschrittsgeschichte und ihre Widersprüche. In: C. Mahs, B. Rendtorff & A.-D. Warmuth (Hrsg.): Betonen – Ignorieren – Gegensteuern. Weinheim und Basel: Beltz, 27-44.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. Empirische Pädagogik 11 (2), 257-272.
- Maccoby, E.E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mietzel, G. (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Niehaus, I. (2012): Männer in der Grundschule: Geschlechtsstereotype Erwartungen und pädagogische Praxis – erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Grundschulen. In: S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 45-62.
- Nieminens, M. (2020): Women teachers and the feminisation of the teaching profession in a Finnish journal for primary school teachers (The Teacher), 1915–1920. In: Paedagogica Historica. Online unter: <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1818797>.
- Rendtorff, B. (2015): Betonen – Ignorieren – Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken. In: C. Mahs, B. Rendtorff & A.-D. Warmuth (Hrsg.): Betonen – Ignorieren – Gegensteuern. Weinheim und Basel: Beltz, 11-24.
- Rotter, C. (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als eine neu entdeckte Ressource im Umgang mit schulischer Heterogenität? Wirkungsannahmen – empirische Befunde – kritische Diskussion. In: S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 101-118.
- Ryan, J. (1991): Observing and normalizing: Foucault, discipline and inequality in schooling. In: The Journal of Educational Thought 25 (2), 104-119.
- Statistisches Bundesamt (2021): Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-berufliche-schulen-lehrkraefte.html>. (Abrufdatum: 28.04.2021).
- Steins, G. (2008): Identitätsentwicklung. Die Entwicklung von Jungen zu Männern, von Mädchen zu Frauen. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Steins, G. (2012): Geschlechterforschung, Psychologie und ihre Didaktik. In: M. Kamphoff & C. Wiepcke (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: SpringerVS, 369-382.

- Steins, G. (2016): Perspektivenübernahme und Empathie. In: H.-W. Bierhoff, & D. Frey (Hrsg.): Soziale Motive und soziale Einstellungen, Enzyklopädie der Psychologie, C/VI/2. Göttingen: Hogrefe, 795-815.
- Steins, G. (2018): Handreichung Hochschullehre: Classroom Management. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Steins, G. (2019): Psychologie: Geschlechterforschung – Paradigmen, Befunde und Institutionalisierung. In: Kortendiek, B., Salisch, K., & Riegraf, B. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Band 2. Wiesbaden: Springer, 683-690.
- Steins, G. (2020): Freundlichkeit im Schulalltag. Überlegungen zur Interaktionsgestaltung in der Schule. Wiesbaden: Springer.
- Steins, G., & Welling, V. (2010): Sanktionen in der Schule. Wiesbaden: Springer.
- Van Laere, K., Vandenbroeck, M., Roets, G. & Peeters, J. (2014): Challenging the feminisation of the workforce: rethinking the mind-body dualism in Early Childhood Education and Care. In: Gender and Education 26 (3), 232-245.
- van Schaik, C. & Michel, K. (2020): Die Wahrheit über Eva. Die Erfindung der Ungleichheit von Frauen und Männern. Hamburg: Rowohlt.
- Vogt, F. (2002): A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. In: Gender and Education 14 (3), 251-264.
- Von Lutzau, M. (2008): Schulleiterinnen. Zusammenhänge von Biographie, Aufstiegsbereitschaft und Leitungshandeln. Opladen: Budrich.
- Wang, M.T., Brinkworth, M., Eccles, J. (2013): Moderating Effects of Teacher-Student Relationship in Adolescent Trajectories of Emotional and Behavioral Adjustment. In: Developmental Psychology 49 (4), 690-705.
- Wentzel, K. (2002): Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. In: Child Development 73 (1), 287-301.
- Westbrook, L. & Saperstein, A. (2015): New categories are not enough: Rethinking the Measurement of Sex and Gender in Social Surveys. In: Gender and 29 (4), 534-560.