

Männer als Volksschullehrer



Statistische Darstellung
und Einblick in die
erziehungswissenschaftliche
Diskussion

Männer als Volksschullehrer

Statistische Darstellung
und Einblick in die
erziehungswissenschaftliche
Diskussion

Wien, 2005

Impressum

Rechte, Herausgabe und Vervielfältigung:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen

A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

doris.guggenberger@bmbwk.gv.at, <http://www.bmbwk.gv.at/gleichstellung-schule>

Redaktionelle Bearbeitung: Evelin Langenecker

Manuskripterstellung:

Claudia Schneider, Renate Tanzberger, Verein EFEU

1030 Wien, Untere Weißgerberstraße 41

verein@efeu.or.at, www.efeu.or.at

Wien, 2005

ISBN 3-85031-056-6

Inhalt

Einleitung.....	1
Statistische Darstellung der Situation von Volksschullehrern in Österreich und anderen ausgewählten Ländern.....	3
Anteil der Männer im Primarschulbereich in EU-Ländern und im EU-Durchschnitt 1999/2000 - absteigend geordnet nach dem höchsten Männeranteil im Primarschulbereich	5
Anteil der Männer im Primar-, Sekundar I- und Sekundar II-Bereich in EU-Ländern und im EU-Durchschnitt 1999/2000 - absteigend geordnet nach dem höchsten Männeranteil im Primarschulbereich.....	6
Verhältnis des Männeranteils zur Dauer der Ausbildung in EU-Ländern	7
Dauer des Primarschulbesuchs in EU-Ländern.....	8
Männeranteil Lehrende / Leitende in Primarschulen in EU-Staaten - absteigend geordnet nach dem höchsten Männeranteil unter den Lehrenden.....	9
Anfangs- und Höchstgehälter für Lehrer/innen im Primarbereich im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP 2000 in EU-Ländern.....	10
Vergleich von Anfangs- und Höchstgehalt im Primarbereich, im Sekundarbereich I und II im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP 2000/01.....	11
Männeranteil am Lehrpersonal in Volksschulen in Österreich gesamt und nach Bundesländern	12
Männeranteil am Lehrpersonal und an den Direktor/innen in Volksschulen (privat und öffentlich) in Österreich zwischen 1990/91 und 2002/03.....	18
Volksschullehramt- bzw. PÄDAK-Studierende in Österreich	19
Volksschullehramtstudierende 2003/04 und 2004/05	20
Abbruch eines Volksschullehramtstudiums 2004/05.....	23
Statistische Quellen.....	24
Erziehungswissenschaftliche Diskussion zur Situation von Volksschullehrern in Österreich und anderen ausgewählten Ländern.....	25
Gründe für den geringen Männeranteil	27
Begründungen nach alltagsweltlichem Geschlechterwissen in öffentlichen Diskursen	27
Gender-theoretisch fundierte Begründungen in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen	28
Die Bewertung des geringen Männeranteils.....	33
Der geringe Männeranteil als Problem	33
Die Forderung nach mehr Männern als Problem	36
Strategien zur Erhöhung des Männeranteils	42
Exkurs 1: Zur historischen Entwicklung des Frauen- und Männeranteils in der Volksschule bzw. Grundschule – eine "Feminisierung" des Lehrberufs?.....	46
Exkurs 2: Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit.....	47
Resümee	48
Literatur	51

Einleitung

Je jünger die Schüler/innen, desto höher der Frauenanteil und desto geringer die Zahl der Männer im Kollegium der österreichischen Schulen. Die Klagen in der Öffentlichkeit über die zunehmende Feminisierung des Lehrer/innenberufs sind unüberhörbar, ebenso die Forderungen nach mehr Männern in österreichischen Schulen.

Wie sieht die Entwicklung im Volksschulbereich in den letzten Jahrzehnten aus und was zeigen die aktuellen Daten? Wie hoch ist der Anteil der Männer im Primarschulwesen in Österreich und im internationalen Vergleich?

Was lässt sich an der Entwicklung der Studierendenzahlen in den Institutionen der Lehrer/innenbildung ablesen? Mit welchen Herausforderungen haben die künftigen Pädagogischen Hochschulen zu rechnen?

Welche Erklärungen gibt es für den geringen Männeranteil an Volksschullehrkräften? Welche Folgen für die Schülerinnen und vor allem die Schüler werden ihm zugeschrieben? Auf welche Erwartungen treffen Männer, die sich für diesen Beruf entscheiden?

Welche Strategien zur Erhöhung des Männeranteils lassen sich feststellen?

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur hat die vorliegende Darstellung in Auftrag gegeben, um einen Diskussionsprozess zu diesen Fragestellungen zu initiieren und weitere Forschung dazu anzuregen.

Denn wie die Unterlage zeigt: zu unklar sind die Vorstellungen über Auswirkungen des Männeranteils auf die Schüler/innen, zu diffus die Erwartungen, die mit einer Erhöhung des Männeranteils an den Volksschulen verbunden sind, aber auch zu unscharf die Erwartungen an die Lehrer selbst.

Dr. Doris Guggenberger

Leiterin der Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen
im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

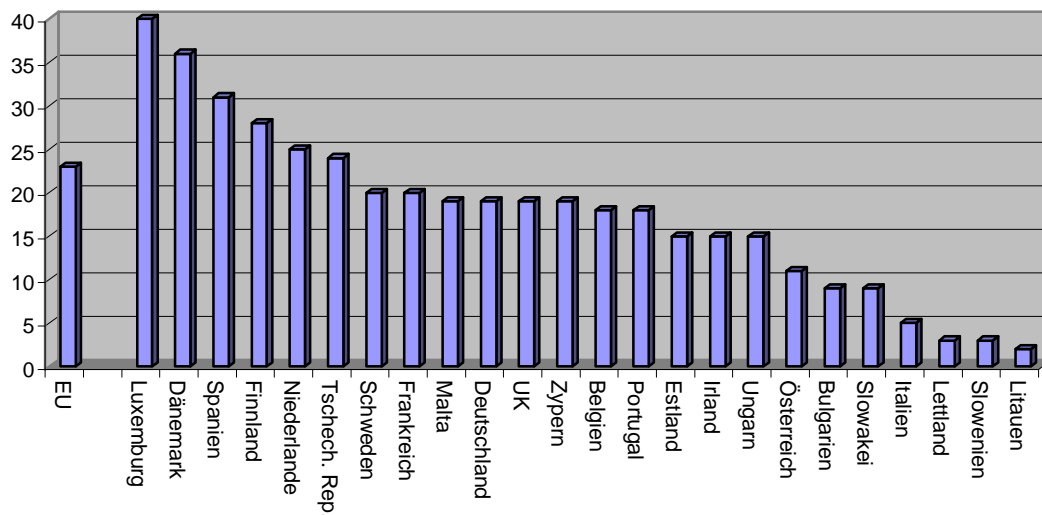
Statistische Darstellung der Situation von Volksschullehrern in Österreich und anderen ausgewählten Ländern

Anteil der Männer im Primarschulbereich in EU-Ländern¹ und im EU-Durchschnitt 1999/2000 - absteigend geordnet nach dem höchsten Männeranteil im Primarschulbereich

[Quelle: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002, S. 145]

Die Daten von Griechenland, Island, Liechtenstein, Norwegen, Polen und Rumänien werden in der Statistik nicht angeführt.

Abb. 1: Männeranteil unter den Primarschul-Lehrenden in einzelnen EU-Staaten 1999/00 in %



EU	23		
Luxemburg	40	Belgien	18
Dänemark	36	Portugal	18
Spanien	31	Estland	15
Finnland	28	Irland	15
Niederlande	25	Ungarn	15
Tschech. Rep.	24	Österreich	11 ²
Schweden	20	Bulgarien	9
Frankreich	20	Slowakei	9
Malta	19	Italien	5
Deutschland	19	Lettland	3
UK	19	Slowenien	3
Zypern	19	Litauen	2

Der Männeranteil im Primarbereich liegt zwischen 2% (Litauen) und 40% (Luxemburg), der EU-Durchschnitt liegt bei 23%. Österreich liegt mit 11% weit unter dem EU-Durchschnitt.

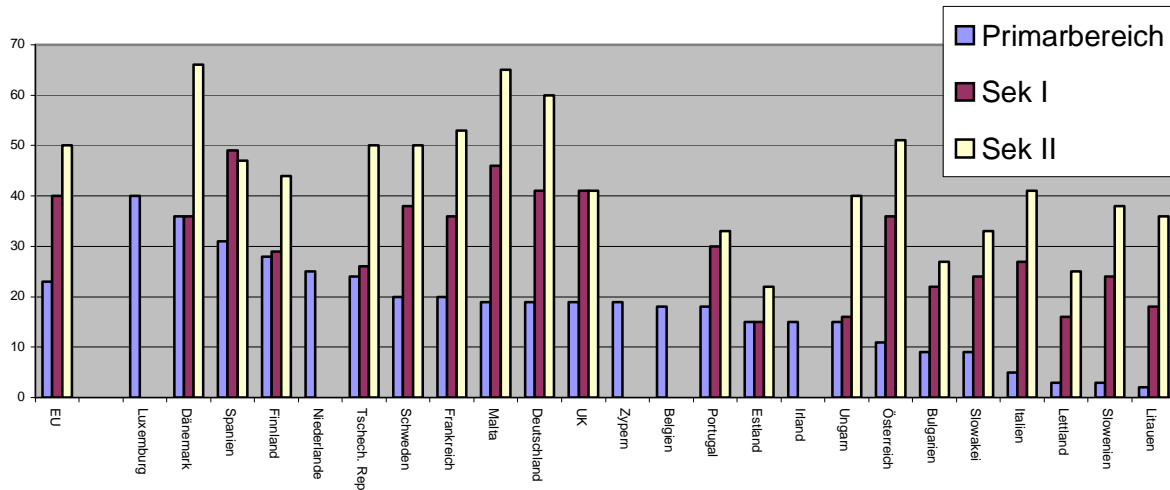
¹ Wir sprechen der Einfachheit halber von EU-Ländern, auch wenn darunter die EU-Beitrittskandidaten Bulgarien und Rumänien sowie die 3 EFTA/EWR-Staaten Island, Liechtenstein, Norwegen sind.

² Die Zahlen für Österreich sind - lt. einer Anmerkung in den "Schlüsselzahlen zum Bildungswesen" - aus dem Schuljahr 1998/99, wobei Schulleiter/innen mit und ohne Unterrichtsverpflichtung zum Teil berücksichtigt und Teilzeitlehrkräfte geschätzt wurden. Dies mag eine Erklärung für die Diskrepanz sein, die sich zu den Daten aus dem "Schulwesen in Österreich 1999/00" ergibt. Dort sind für das Schuljahr 1998/99 für Österreich 33.149 Lehrer/innen, darunter 4.643 Männer angeführt. Dies ergäbe einen Männeranteil von 14%.

Anteil der Männer im Primar-, Sekundar I- und Sekundar II-Bereich in EU-Ländern und im EU-Durchschnitt 1999/2000 - absteigend geordnet nach dem höchsten Männeranteil im Primarschulbereich

[Quelle: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002, S. 145]

Abb. 2: Männeranteil im Primar-, Sekundar I- und Sekundar II-Bereich



Anteil der Männer unter den Lehrenden in %	im Primarbereich 1999/2000	im Sekundar I-Bereich 1999/2000	im Sekundar II-Bereich 1999/2000
EU	23	40	50
Luxemburg	40	fehlt	fehlt
Dänemark	36	36	66
Spanien	31	49	47
Finnland	28	29	44
Niederlande	25	fehlt	fehlt
Tschech. Rep.	24	26	50
Schweden	20	38	50
Frankreich	20	36	53
Malta	19	46	65
Deutschland	19	41	60
UK	19	41	41
Zypern	19	fehlt	fehlt
Belgien	18	fehlt	fehlt
Portugal	18	30	33
Estland	15	15	22
Irland	15	fehlt	fehlt
Ungarn	15	16	40
Österreich	11	36	51
Bulgarien	9	22	27
Slowakei	9	24	33
Italien	5	27	41
Lettland	3	16	25
Slowenien	3	24	38
Litauen	2	18	36

In fast allen Ländern steigt der Anteil der Männer vom Primar- zum Sekundar I- zum Sekundar II-Bereich (oder bleibt höchstens gleich); einzig in Spanien sinkt der Anteil der Männer vom Sekundar I- zum Sekundar II-Bereich von 49% auf 47%.

Verhältnis des Männeranteils zur Dauer der Ausbildung in EU-Ländern

[Quelle: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002, S. 124-27, S. 145]

Prozentsatz der Männer unter den Lehrenden im Primarschulbereich 1999/2000	Dauer der Ausbildung in Jahren
EU	23
Luxemburg	40
Dänemark	36
Spanien	31
Finnland	28
Niederlande	25
Tschech. Rep.	24
Schweden	20
Frankreich	20
Malta	19
Deutschland	19
Zypern	19
UK	19
Portugal	18
Belgien	18
Estland	15
Irland	15
Ungarn	15
Österreich	11
Slowakei	9
Bulgarien	9
Italien	5
Lettland	3
Slowenien	3
Litauen	2

Abb. 3

Ein Zusammenhang zwischen der Länge der Ausbildung und dem Männeranteil ist nicht ersichtlich.

Dauer des Primarschulbesuchs in EU-Ländern

[Quelle: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002, S. 20-25]

Land	Primarschulbesuch ³ im Alter von ... bis ... geordnet nach dem Schulaustrittsalter	Primarschullehreranteil in % 1999/2000
Dänemark	7-13	36
Finnland	7-13	28
Schweden	7-13	20
Estland	7-13	15
Luxemburg	6-12	40
Spanien	6-12	31
Zypern	6-12	19
Belgien	6-12	18
Portugal	6-12	18
Irland	4-12	15
Niederlande	6-12	25
Slowenien	7-11 bzw. 6-12	3
UK	4 bzw. 5 – 11 bzw. 12	19
Bulgarien	7-11	9
Lettland	7-11	3
Frankreich	6-11	20
Italien	6-11	5
Tschechische Republik	6-11	24
Malta	5-11	19
Deutschland	6-10	19
Ungarn	6-10	15
Österreich	6-10	11
Slowakei	6-10	9
Litauen	6-10	2

Abb. 4

Staaten mit einem relativ hohen Primarschullehreranteil finden sich in der Liste tendenziell weiter oben (die Lehrer unterrichten also Kinder bis 12 oder 13 Jahre). Allerdings finden sich bei einem späten Schulaustrittsalter vereinzelt auch Länder mit einem sehr geringen Lehreranteil (Slowenien mit 3%) bzw. bei einem frühen Schulaustrittsalter vereinzelt auch Länder mit einem relativ hohen Lehreranteil (Tschechische Republik mit 24%).

³ Die Zuordnung beinhaltet gewisse Unschärfen. In Luxemburg wird bei der Zuordnung zur ISCED I (=Primarbereich, lt. Def. S. XXXIII beginnt die Primarbildung im Alter von 4 bis 7 Jahren, fällt immer in den Rahmen der Schulpflicht und erstreckt sich in der Regel auf 5 oder 6 Jahre) das Alter 6-12 Jahre angeführt. Die Teilnahme an zwei Vorschuljahren ist zwar Pflicht, diese Jahre werden aber nicht dem ISCED I, sondern dem schulischen Elementarbereich zugeordnet (=ISCED 0).

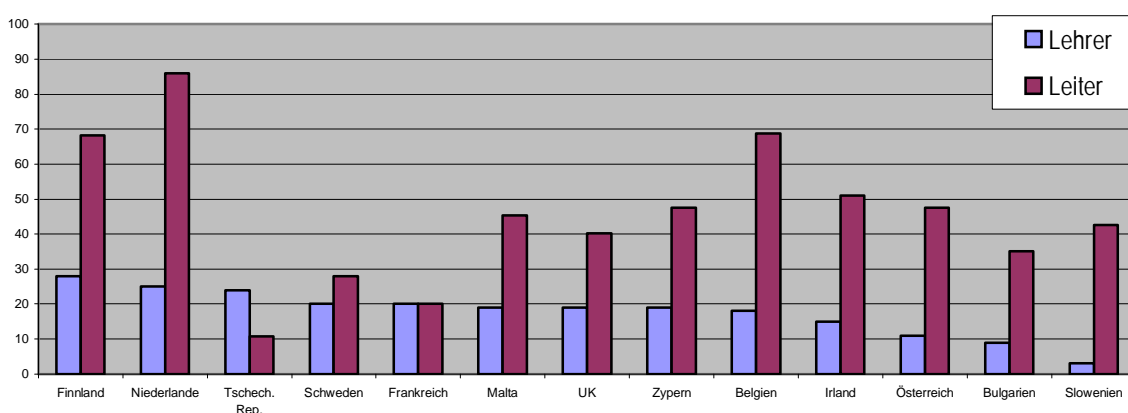
Länder mit fehlenden Daten beim Primarschullehreranteil:

Land	Primarschulbesuch im Alter von ... bis ...	Land	Primarschulbesuch im Alter von ... bis
Polen	7-13	Griechenland	6-12
Island	6-13	Rumänien	7-11
Norwegen	6-13	Liechtenstein	6-11

Männeranteil Lehrende / Leitende in Primarschulen in EU-Staaten - absteigend geordnet nach dem höchsten Männeranteil unter den Lehrenden

[Quelle: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002, S. 152]

Abb. 5: Männeranteil bei Lehrenden und Leitenden von Primarschulen in EU-Ländern in %



	Männeranteil ⁴ im Primarschulbereich in % bei den		Jahr der Leitenden-Daten
	Lehrenden 1999/2000	Leitenden zwischen 1997 und 2000 ⁵	
Finnland	28	68,2	99/00
Niederlande	25	86,0	98/99
Tschech. Republik	24	10,7	97/98
Schweden	20	27,9	99/00
Frankreich	20	20,0	99/00
Malta	19	45,3	99/00
UK	19	40,3	99/00
Zypern	19	47,6	99/00
Belgien	18	68,7	99/00
Irland	15	51,0	99/00
Österreich	11	47,6	98/99
Bulgarien	9	35,1	99/00
Slowenien	3	42,5	99/00

⁴ Aufgenommen wurden in diese Liste nur jene Staaten, die sowohl Daten zum Männeranteil unter den Lehrenden als auch unter den Leitenden zur Verfügung gestellt haben.

⁵ Bei den Leitenden-Daten existierten je nach Land unterschiedliche Jahreszahlen (zwischen 1997 und 2000) – es wurden immer die spätesten Zahlen genommen.

Mit Ausnahme von Frankreich (gleicher Männeranteil bei den Lehrenden und bei den Leitenden) sowie der Tschechischen Republik (geringerer Männeranteil bei den Leitenden als bei den Lehrenden) ist der Männeranteil unter den Primarschulleitenden (zum Teil wesentlich) höher als jener unter den Primarschullehrenden. Hierin ist Österreich keine Ausnahme. Dass in Österreich der Anteil bei den Leitenden cirka 4 Mal so hoch ist wie bei den Lehrenden trifft nur noch auf Bulgarien zu; in Slowenien ist der Anteil der Leitenden sogar 14 Mal so hoch wie jener der Lehrenden.

Anfangs- und Höchstgehälter für Lehrer/innen im Primarbereich im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP 2000 in EU-Ländern

[Quelle: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002, S. 146]

Datenbasis sind jene EU-Länder, von denen der Männeranteil bei Primarschullehrenden bekannt ist; ausgeschlossen wurden jene Länder (=UK und Belgien), wo die Gehälter, aber nicht der Männeranteil, nach "Provinzen" aufgeschlüsselt ist; von Bulgarien fehlen die Daten.

Prozentanteil der Männer unter den Lehrenden im Primar-schulbereich 1999/2000 absteigend geordnet (...)= Rang		Anfangsgehalt als prozentueller Anteil vom jeweiligen Pro-Kopf-BIP 2000 geordnet nach Ländern mit höchstem Lehrer-Anteil	Höchstgehalt	Anfangsgehalt als prozentueller Anteil vom jeweiligen Pro-Kopf-BIP 2000 geordnet nach Größe		Höchstgehalt als prozentueller Anteil vom jeweiligen Pro-Kopf-BIP 2000 geordnet nach Größe	
Luxemburg	40 (1)	67 (15 ⁶)	149 (9 ⁷)	Portugal	147	Portugal	331
Dänemark	36 (2)	96 (7)	115 (15)	Deutschland	131	Zypern	260
Spanien	31 (3)	122 (4)	176 (4)	Malta	124	Österreich	186
Finnland	28 (4)	92 (8)	127 (12)	Spanien	122	Spanien	176
Niederlande	25 (5)	99 (6)	142 (11)	Zypern	119	Deutschland	171
Tschech. Rep.	24 (6)	56 (17)	107 (17)	Niederlande	99	Malta	170
Schweden	20 (7)	78 (12)	124 (14)	Finnland	92	Slowenien	150
Frankreich	20 (7)	65 (16)	147 (10)	Österreich	88	Irland	150
Malta	19 (9)	124 (3)	170 (6)	Italien	86	Luxemburg	149
Deutschland	19 (9)	131 (2)	171 (5)	Estland	79	Frankreich	147
Zypern	19 (9)	119 (5)	260 (2)	Schweden	78	Niederlande	142
Portugal	18 (12)	147 (1)	331 (1)	Irland	77	Finnland	127
Estland	15 (13)	79 (11)	85 (18)	Slowenien	77	Italien	125
Irland	15 (13)	77 (13)	150 (7)	Luxemburg	67	Schweden	124
Ungarn	15 (13)	43 (20)	77 (20)	Frankreich	65	Dänemark	115
Österreich	11 (16)	88 (9)	186 (3)	Dänemark	96	Litauen	113
Slowakei	9 (17)	53 (19)	78 (19)	Tschech. Rep.	56	Tschech. Rep.	107
Italien	5 (18)	86 (10)	125 (13)	Litauen	55	Estland	85
Lettland	3 (19)	30 (21)	48 (21)	Slowakei	53	Slowakei	78
Slowenien	3 (19)	77 (13)	150 (7)	Ungarn	43	Ungarn	77
Litauen	2 (21)	55 (18)	113 (16)	Lettland	30	Lettland	48

Abb. 6: Primarschullehrende

Die These "Es gibt einen höheren Lehreranteil in jenen Staaten, die im Vergleich zum Pro-Kopf-BIP ein Anfangsgehalt über dem Durchschnitt (also mehr als 100%) haben" lässt sich nicht verifizieren: Luxemburg und Dänemark mit einem hohen Männeranteil liegen beim Anfangsgehalt unter 100% des Pro-Kopf-BIP; einige Länder mit einem Anfangsgehalt über 100% des Pro-Kopf-BIP liegen eher im Mittelfeld des

⁶ Die Zahlen in () bedeuten den Rang geordnet nach dem Anfangsgehalt.

⁷ Die Zahlen in () bedeuten den Rang geordnet nach dem Höchstgehalt.

Männeranteils (Malta, Deutschland, Zypern, Portugal mit Anfangsgehältern zwischen 119% und 147% des Pro-Kopf-BIP haben einen Männeranteil von nur 18% bzw. 19%).

Die These "Es gibt einen höheren Lehreranteil in jenen Staaten, die im Vergleich zum Pro-Kopf-BIP ein Höchstgehalt über dem Durchschnitt (also mehr als 100%) haben" lässt sich ebenfalls nicht verifizieren. Die zwei Länder mit dem höchsten Prozentsatz (Portugal: 331% bzw. Zypern: 260%) liegen beim Lehreranteil nur an 13. bzw. 10. von 21 Stellen; die beiden Staaten mit dem höchsten Lehreranteil (Luxemburg 40% und Dänemark 36%) liegen in der Höchstgehalt-Liste nur auf Platz 9 bzw. 15 von 21.

Vergleich von Anfangs- und Höchstgehalt im Primarbereich, im Sekundarbereich I und II im Verhältnis zum Pro-Kopf-BIP 2000/01

[Quelle: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002, S. 146f]

	Primarschul-Lehreranteil	Primar Anfang-	Primar Höchst-	Sek. I Anfang-	Sek. I Höchst-	Sek. II Anfang-	Sek. II Höchstgehalt
Österreich	11 %	88	186	88	186	97	229

Abb. 7

In Österreich beträgt die Differenz zwischen dem Anfangsgehalt im Primar- und Sekundar II-Bereich 9 Prozentpunkte, die Differenz zwischen dem Höchstgehalt im Primar- und Sekundar II-Bereich 43 Prozentpunkte.

Nachfolgend ein Vergleich mit jenen Ländern, die den höchsten bzw. geringsten Männeranteil unter den Primarschullehrenden haben.

	Primarschul-Lehreranteil in %	Primar Anfang-	Primar Höchst-	Sek. I Anfang-	Sek. I Höchst-	Sek. II Anfang-	Sek. II Höchstgehalt
		100 = durchschnittliches Pro-Kopf-BIP 2000/01					
Luxemburg	40	67	149	104	197	104	197
Dänemark	36	96	115	96	115	128	153
Spanien	31	122	176	145	213	145	213
Finnland	28	92	127	101	142	105	151
Slowakei	9	53	78	53	78	59	78
Italien	5	86	125	93	138	93	145
Lettland	3	30	48	30	48	30	48
Slowenien	3	77	150	77	150	77	150
Litauen	2	55	113	55	113	55	113

Abb. 8

Bei den Ländern mit einem relativ hohen Männeranteil beträgt die Differenz zwischen dem Anfangsgehalt im Primar- und Sekundar II-Bereich 37 Prozentpunkte (Luxemburg), 32 Prozentpunkte (Dänemark), 23 Prozentpunkte (Spanien) und 13 Prozentpunkte (Finnland).

Die Differenz zwischen dem Höchstgehalt im Primar- und Sekundar II-Bereich liegt bei 48 Prozentpunkten (Luxemburg), 38 Prozentpunkte (Dänemark), 37 Prozentpunkte (Spanien) und 24 Prozentpunkte (Finnland).

Bei den Ländern mit einem geringen Männeranteil beträgt die Differenz zwischen dem Anfangsgehalt im Primar- und Sekundar II-Bereich 6 Prozentpunkte (Slowakei), 7 Prozentpunkte (Italien), 0 Prozentpunkte (Lettland, Slowenien und Litauen).

Die Differenz zwischen dem Höchstgehalt im Primar- und Sekundar II-Bereich liegt bei 20 Prozentpunkten (Italien) und 0 Prozentpunkten (Slowakei, Lettland, Slowenien und Litauen).

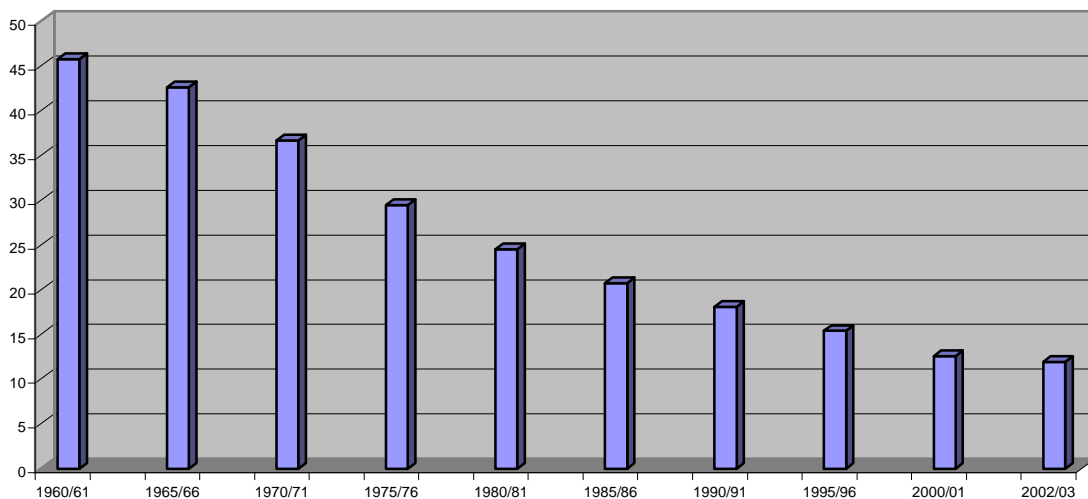
Das widerlegt eine etwaige These, dass weniger Männer an Primarschulen unterrichten, wenn es eine hohe Gehaltsdifferenz zwischen Primarschul- und Sekundar II-Bereich gibt.

Männeranteil am Lehrpersonal in Volksschulen in Österreich gesamt und nach Bundesländern

[Quellen:

- } Das Schulwesen in Österreich 1994/95. Hg.: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Wien 1996. Daten entnommen für 1960/61 bis 1990/91
- } Das Schulwesen in Österreich 1996/97. Hg.: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Wien 1998. Daten entnommen für 1995/96
- } Das Schulwesen in Österreich 2002/03. Hg.: Statistik Austria, Wien 2003. Daten entnommen für 2000/01 und 2002/03]

Abb. 9: Männeranteil am Lehrpersonal in Volksschulen in Österreich in %

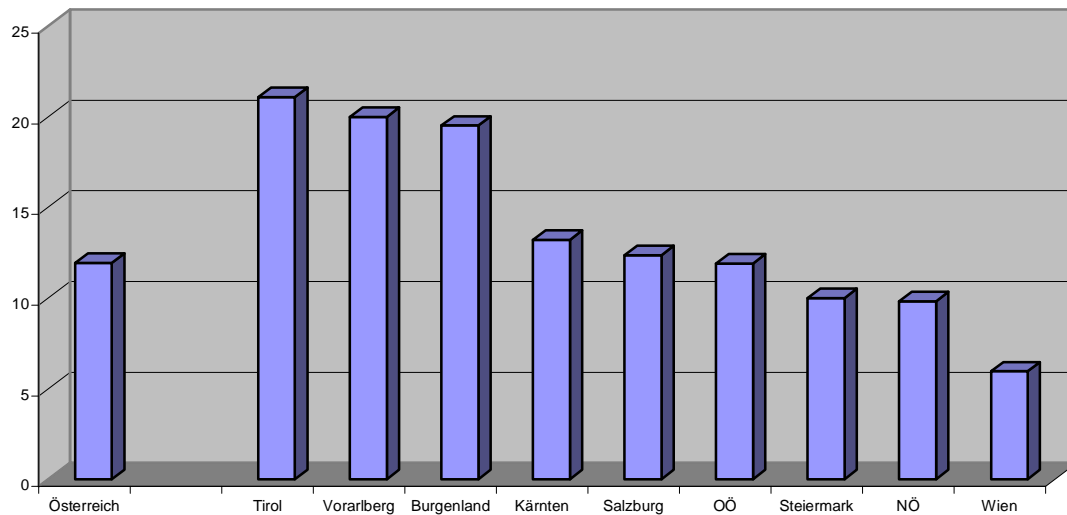


	Volksschullehrer/innen absolut	Volksschullehrer absolut	Volksschullehrer in %
1960/61	21.499	9.836	45,75
1965/66	23.635	10.076	42,63
1970/71	24.815	9.106	36,70
1975/76	26.374	7.766	29,45
1980/81	27.525	6.749	24,52
1985/86	28.305	5.868	20,73
1990/91	29.404	5.324	18,11
1995/96	31.667	4.875	15,39
2000/01	33.853	4.262	12,59
2002/03	33.590	4.009	11,94

Der Männeranteil am Lehrpersonal in Volksschulen in Österreich sank sowohl absolut (von 9.836 Lehrern im Schuljahr 1960/61 auf 4.009 Lehrer im Schuljahr 2002/03) als auch prozentuell (von 45,75% Lehrern unter den Lehrenden im Schuljahr 1960/61 auf 11,94% Lehrern unter den Lehrenden im Schuljahr 2002/03).

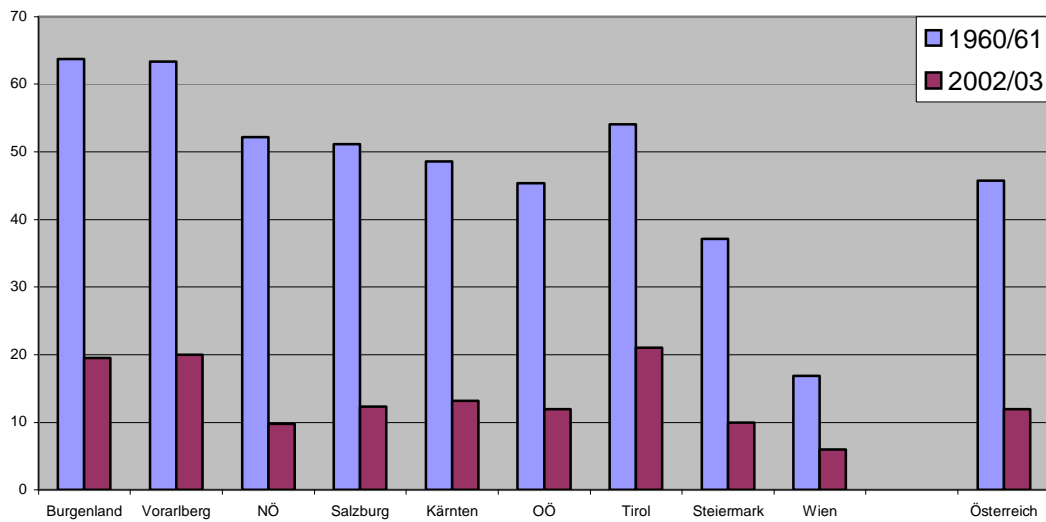
Die Prozentanteile unterscheiden sich stark nach Bundesland (s. Abb. 10 für 2002/03). In allen Bundesländern zeigt sich jedoch die Tendenz des abnehmenden Männeranteils in dem in der vorliegenden Broschüre untersuchten Zeitraum von 1960/61 bis 2002/03 (s. Abb. 11).

Abb. 10: Männeranteil am Lehrpersonal in Volksschulen 2002/03
absteigend nach Bundesland



Männeranteil am Lehrpersonal in Volksschulen 2002/03 in %	
Österreich	11,94
Tirol	21,08
Vorarlberg	20,00
Burgenland	19,52
Kärnten	13,20
Salzburg	12,36
OÖ	11,91
Steiermark	10,01
NÖ	9,82
Wien	5,96

Abb. 11: Volksschullehreranteil nach Bundesländern absteigend geordnet nach den größten Differenzen zwischen 1960/61 und 2002/03

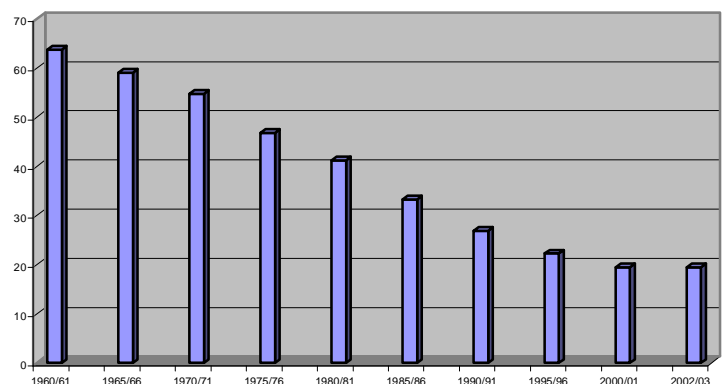


	Lehreranteil in % 1960/61	Lehreranteil in % 2002/03	Differenz in Prozentpunkten
Burgenland	63,75	19,52	44,23
Vorarlberg	63,38	20,00	43,38
NÖ	52,16	9,82	42,34
Salzburg	51,13	12,36	38,11
Kärnten	48,62	13,20	35,42
OÖ	45,33	11,91	33,42
Tirol	54,06	21,08	32,98
Steiermark	37,17	10,01	27,16
Wien	16,86	5,96	10,90
Österreich	45,75	11,94	33,81

Nachfolgend die genaueren Daten bzgl. der Entwicklung des Volksschullehreranteils für alle Bundesländer (Abb. 12 bis 20).

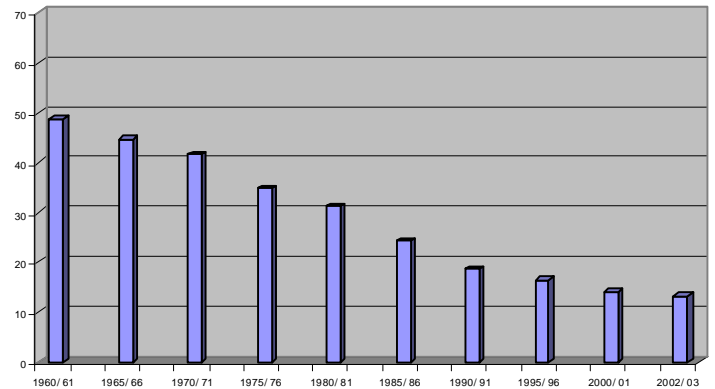
Burgenland	Lehrer/innen abs.	Männer abs.	Männer in %
1960/61	1131	721	63,75
1965/66	1254	740	59,01
1970/71	1218	667	54,76
1975/76	1145	536	46,81
1980/81	1094	451	41,22
1985/86	1117	372	33,30
1990/91	1047	282	26,93
1995/96	1186	264	22,26
2000/01	1158	225	19,43
2002/03	1081	211	19,52

Abb. 12: Burgenland: Volksschullehreranteil in %



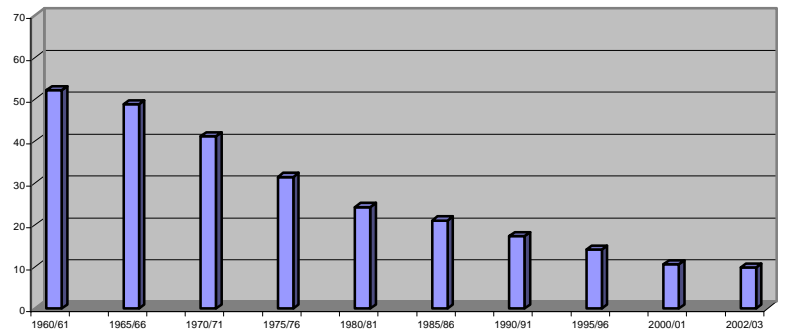
Kärnten	Lehrer/innen abs.	Männer abs.	Männer in %
1960/61	1989	967	48,62
1965/66	2101	941	44,79
1970/71	2009	837	41,66
1975/76	2115	736	34,80
1980/81	2148	669	31,15
1985/86	2212	538	24,32
1990/91	2406	450	18,70
1995/96	2662	438	16,45
2000/01	2676	375	14,01
2002/03	2636	348	13,20

Abb. 13: Kärnten: Volksschullehreranteil in %



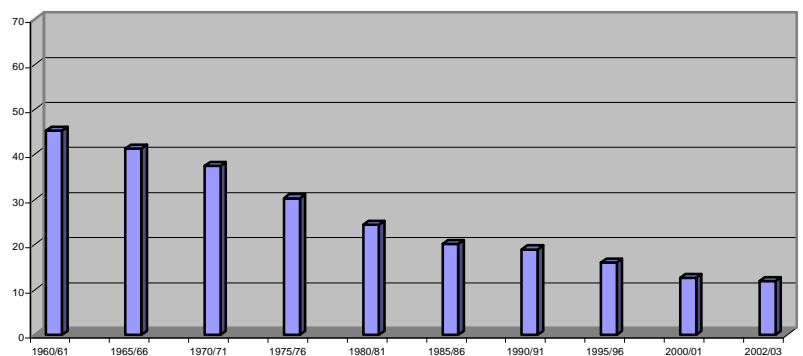
NÖ.	Lehrer/innen abs.	Männer abs.	Männer in %
1960/61	4551	2374	52,16
1965/66	4551	2220	48,78
1970/71	4636	1909	41,18
1975/76	4981	1566	31,44
1980/81	4965	1205	24,27
1985/86	4814	1014	21,06
1990/91	5228	907	17,35
1995/96	5696	802	14,08
2000/01	6249	664	10,63
2002/03	6189	608	9,82

Abb. 14: Niederösterreich: Volksschullehreranteil in %



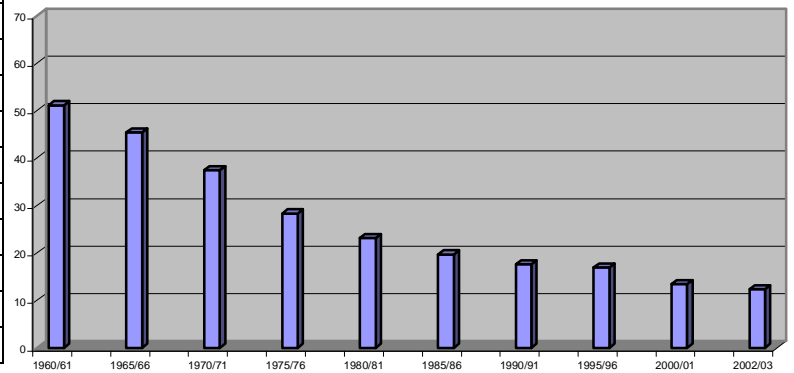
OÖ.	Lehrer/innen abs.	Männer abs.	Männer in %
1960/61	3834	1738	45,33
1965/66	4479	1851	41,33
1970/71	4813	1804	37,48
1975/76	4963	1506	30,34
1980/81	5314	5314	24,39
1985/86	5693	5693	20,17
1990/91	5875	5875	18,93
1995/96	6194	6194	16,06
2000/01	6457	6457	12,62
2002/03	6549	6549	11,91

Abb. 15: Oberösterreich: Volksschullehreranteil in %



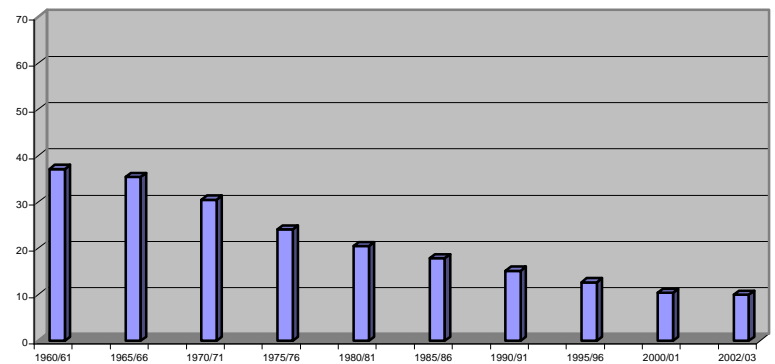
Salzburg	Lehrer/innen abs.	Männer abs.	Männer in %
1960/61	1240	1240	51,13
1965/66	1358	1358	45,43
1970/71	1393	1393	37,47
1975/76	1506	1506	28,35
1980/81	1747	1747	23,18
1985/86	1815	1815	19,67
1990/91	1879	1879	17,62
1995/96	2027	2027	16,92
2000/01	2221	2221	13,46
2002/03	2161	2161	12,36

Abb. 16: Salzburg: Volksschullehreranteil in %



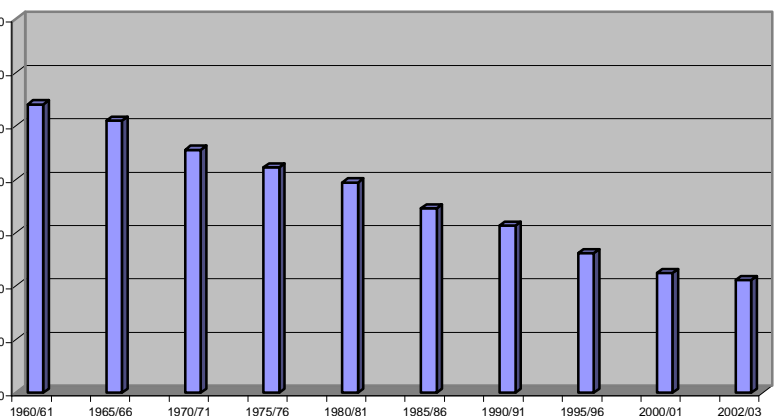
Steiermark	Lehrer/innen abs.	Männer abs.	Männer in %
1960/61	3834	1425	37,17
1965/66	4162	1475	35,44
1970/71	4123	1260	30,56
1975/76	4485	1079	24,06
1980/81	4636	951	20,51
1985/86	4603	820	17,81
1990/91	4584	696	15,18
1995/96	4539	576	12,69
2000/01	4618	483	10,46
2002/03	4354	436	10,01

Abb. 17: Steiermark: Volksschullehreranteil in %



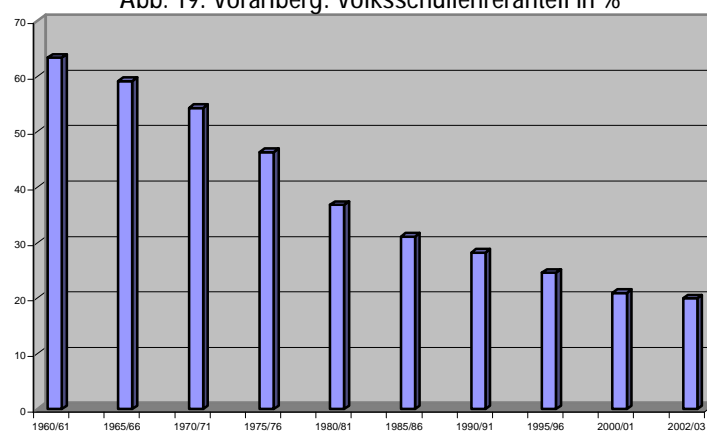
Tirol	Lehrer/innen abs.	Männer abs.	Männer in %
1960/61	1944	1051	54,06
1965/66	2229	1137	51,01
1970/71	2301	1048	45,55
1975/76	2495	1054	42,24
1980/81	2406	948	39,40
1985/86	2400	829	34,54
1990/91	2485	778	31,31
1995/96	2732	714	26,13
2000/01	3105	697	22,45
2002/03	3126	659	21,08

Abb. 18: Tirol: Volksschullehreranteil in %



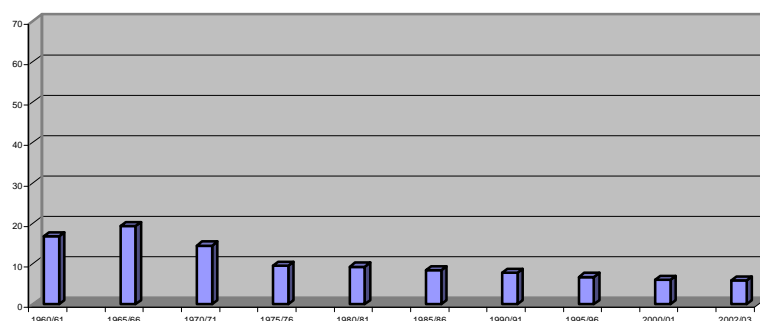
Vorarlberg	Lehrer/innen abs.	Männer abs.	Männer in %
1960/61	912	578	63,38
1965/66	1047	619	59,12
1970/71	1085	589	54,29
1975/76	1128	522	46,28
1980/81	1230	453	36,83
1985/86	1369	426	31,12
1990/91	1514	428	28,27
1995/96	1649	406	24,62
2000/01	1739	365	20,99
2002/03	1805	361	20,00

Abb. 19: Vorarlberg: Volksschullehreranteil in %



Wien	Lehrer/innen abs.	Männer abs.	Männer in %
1960/61	2064	348	16,86
1965/66	2454	476	19,40
1970/71	3237	470	14,52
1975/76	3556	340	9,56
1980/81	3985	371	9,31
1985/86	4282	364	8,50
1990/91	4386	340	7,75
1995/96	4982	337	6,76
2000/01	5630	339	6,02
2002/03	5689	339	5,96

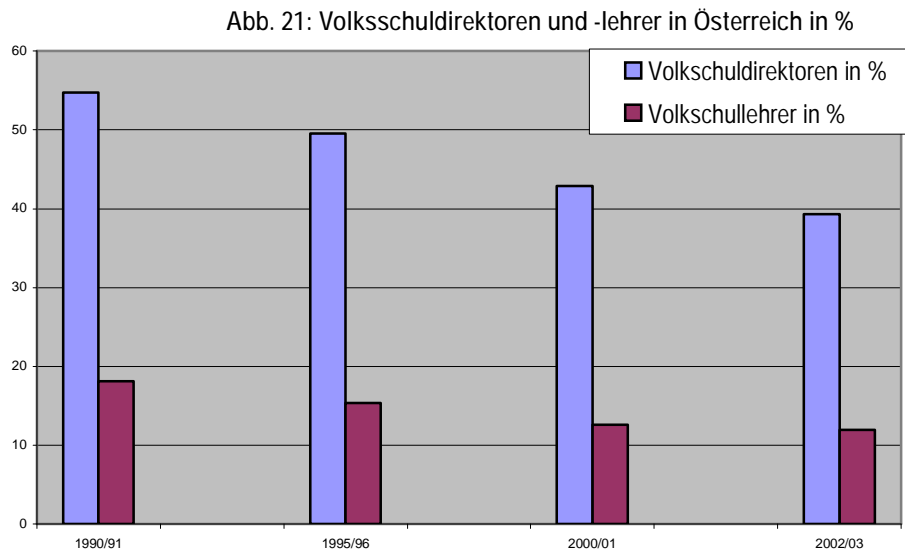
Abb. 20: Wien: Volksschullehreranteil in %



Männeranteil am Lehrpersonal und an den Direktor/innen in Volksschulen (privat und öffentlich) in Österreich zwischen 1990/91 und 2002/03

[Quelle: Statistisches Zentralamt bzw. Statistik Austria: Österreichische Schulstatistik Tabelle 1/20/1 aus den Jahren 1990/91, 1995/96, 2000/01, 2002/03]

Vor 1989/90 sind keine geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselten Daten verfügbar



	Volksschuldirektor/innen			Volksschullehrer/innen		
	gesamt	davon Männer	Männer in %	gesamt	davon Männer	Männer in %
1990/91	3.319	1.816	54,7	29.404	5.324	18,1
1995/96	3.340	1.655	49,6	31.667	4.875	15,4
2000/01	3.357	1.439	42,9	33.853	4.262	12,6
2002/03	3.292	1.293	39,3	33.590	4.009	11,9

Zwischen den Jahren 1990/91 und 2002/03 ist sowohl der Männeranteil bei den Lehrenden (von 18,1% auf 11,9%) als auch bei den Direktor/innen (von 54,7% auf 39,3%) gesunken. Das Verhältnis Lehrer – Direktoren ist allerdings annähernd gleich geblieben (es gibt ca. 3 Mal so viel Direktoren wie Lehrer).

Volksschullehramt- bzw. PÄDAK-Studierende in Österreich

[Quellen:

- } Österreichische Schulstatistik. Hg. vom BM für Unterricht unter Mitwirkung des Österreichischen Statistischen Zentralamts, Wien. Heft 10, hg. 1962 für das Schuljahr 1960/61, S. 54
- } Österreichische Schulstatistik. Hg. vom BMUK in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Statistischen Zentralamt, Wien. Heft 40, hg. 1991 für das Schuljahr 1990/91, Heft 45, hg. 1996 für das Schuljahr 1995/96, S. 405
- } Österreichische Schulstatistik. Hg. vom BMBWK in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt Statistik Austria, Wien. Heft 50, hg. 2001 für das Schuljahr 2000/01; S. 455
- } Das Schulwesen in Österreich 1994/95. Hg.: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Wien 1996
- } Studierende und Lehrer/innen an den Pädagogischen Akademien. BMBWK Abt. V/7 GZ 17.142/3-V/7/04 – Stichtag 1. November 2003 für das Schuljahr 2003/04
- } Studierende und Lehrer/innen an den Pädagogischen Akademien. BMBWK Abt. V/7 GZ 17.142/1-V/7/05 – Stichtag 1. November 2004 für das Schuljahr 2004/05]

	PÄDAK VS- Studierende abs.	PÄDAK VS- Studenten abs.	PÄDAK VS- Studenten in %	PÄDAK VS- Aufbau- Studierende abs.	PÄDAK VS- Aufbau- Studenten abs.	PÄDAK VS- Aufbau- Studenten in %
1990/91	2.527 + 12*	220 + 5*	8,7 8,9	fehlt in der Schulstatistik		
1995/96	3.534	284	8,0	fehlt in der Schulstatistik		
2000/01	3.143	264	8,4	295	27	9,2
2003/04	2.703	226	8,4	236	43	18,2
2004/05	2.826	206	7,3	196	28	14,3

Abb. 22

* 4 Semester (auslaufend)

Ein Aufbaustudium zum Erwerb eines weiteren Diploms für das Lehramt an Volksschulen machten im Jahr 2000/01 295 Personen, davon waren 27 Männer (das entsprach 9,2%). 2003/04 waren von den 236 Volksschul-Aufbaustudierenden 43 Männer (das entsprach 18,2%). Im Jahr 2004/05 lag der Männeranteil bei 14,3%. Damit lag der Männeranteil bei den Aufbaustudien über dem Anteil bei den Erststudien (2000/01 nur knapp, in den Jahren 2003/04 bzw. 2004/05 war der Anteil jedoch mehr als bzw. fast doppelt so hoch).

These: Ein Aufbaustudium scheint für Männer interessanter zu sein als ein reguläres Studium.

Für die Jahre davor konnten leider keine Daten recherchiert werden, wie viele Männer bzw. Frauen Volksschullehramt studierten. Die nachfolgenden Zahlen beziehen sich auf die PÄDAK-Studierenden insgesamt (Volksschule, Hauptschule, Sonderschule,...) und lassen sich mit den vorangegangenen Daten (nur Volksschulstudierende) nicht vergleichen, da der Männeranteil bei den Hauptschulstudierenden höher ist als bei den Volksschulstudierenden (s. die vier rechten Spalten).

	PÄDAK Studierende abs.	PÄDAK Studenten abs.	PÄDAK Studenten in %		PÄDAK Studierende abs.	PÄDAK Studenten abs.	PÄDAK Studenten in %
1970/71	5.997	2.178	36,3	1990/91	4.958	823	16,6
1975/76	9.693	2.799	28,9	1995/96	7.146	1.346	18,8
1980/81	7.431	1.550	20,9	2000/01	10.746	1.840	17,1
1985/86	5.576	1.181	21,2	2004/05	11.687	1.870	16,0

Abb. 23

Für 1965/66 finden sich weder in der "Österreichischen Schulstatistik für das Jahr 1965/66" noch in "Das Schulwesen in Österreich 1994/95" Zahlen zu den PÄDAK-Studierenden.

Für das Jahr 1959/60 gibt es hingegen Zahlen in Bezug auf den Erhalt des Lehrbefähigungszeugnisses für Volksschulen: Von 577 Personen waren 190 Männer, das entspricht einem Männeranteil von 32,9%.

Ein Mann und 19 Frauen haben außerdem eine Ergänzungsprüfung zur Volksschullehrbefähigung abgelegt. [Österreichische Schulstatistik 1960/61]

Volksschullehramtstudierende 2003/04 und 2004/05

[Quellen:

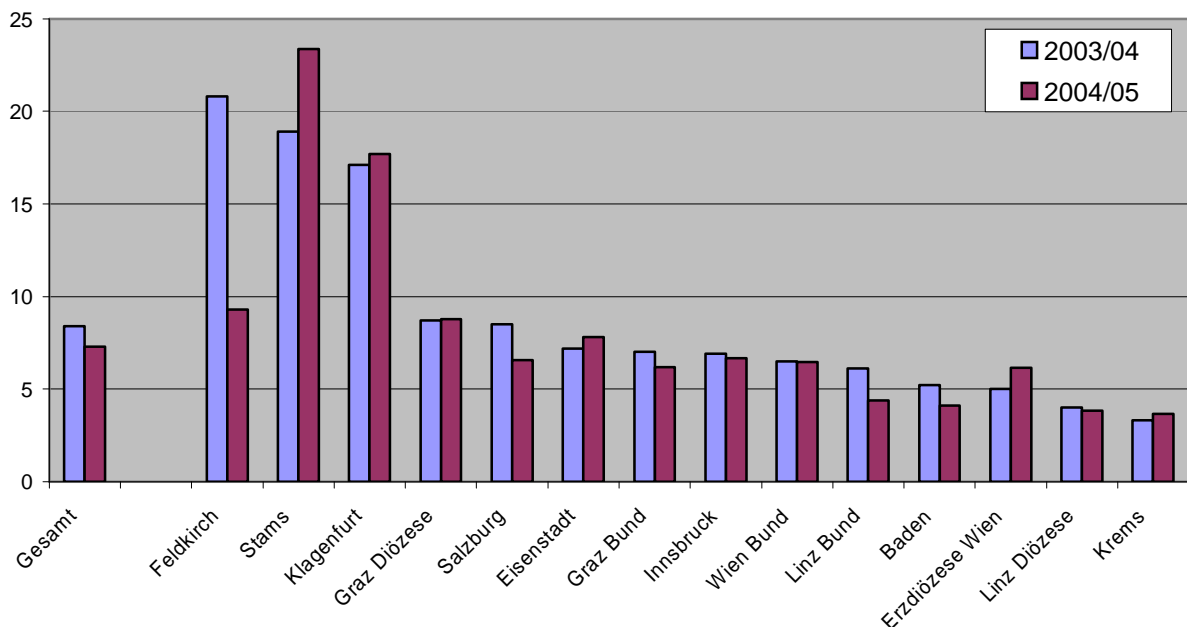
- } Studierende und Lehrer/innen an den Pädagogischen Akademien. BMBWK Abt. V/7 GZ 17.142/3-V/7/04 – Stichtag 1. November 2003; S. 3
- } Studierende und Lehrer/innen an den Pädagogischen Akademien. BMBWK Abt. V/7 GZ 17.142/1-V/7/05 – Stichtag 1. November 2004; S. 3]

Es gibt in Österreich 14 Pädagogische Akademien – Standorte sind: Eisenstadt, Klagenfurt, Baden, Krems, Linz Bund, Linz Diözese, Salzburg, Graz Bund, Graz Diözese, Innsbruck, Stams, Feldkirch, Wien Bund, Erzdiözese Wien.

Männeranteil an den PÄDAK-Studierenden nach Standorten 2003/04 und 2004/05 – absteigend geordnet nach den Prozentanteilen 2003/04:

PÄDAK	2003/04			2004/05		
	Studierende absolut	Männer absolut	Männer in %	Studierende absolut	Männer absolut	Männer in %
Feldkirch	192	40	20,8	194	18	9,3
Stams	122	23	18,9	107	25	23,4
Klagenfurt	99	17	17,1	113	20	17,7
Graz Diözese	196	17	8,7	205	18	8,8
Salzburg	303	26	8,5	335	22	6,6
Eisenstadt	69	5	7,2	77	6	7,8
Graz Bund	187	13	7,0	210	13	6,2
Innsbruck	232	16	6,9	210	14	6,7
Wien Bund	371	24	6,5	357	23	6,4
Linz Bund	212	13	6,1	250	11	4,4
Baden	115	6	5,2	122	5	4,1
Erzdiözese Wien	260	13	5,0	277	17	6,1
Linz Diözese	224	9	4,0	260	10	3,8
Krems	121	4	3,3	109	4	3,7
Gesamt	2.703	226	8,4	2.826	206	7,3

Abb. 24: Männeranteil an den Studierenden an österreichischen PÄDAKs 2003/04 und 2004/05



Auffallend ist der relativ hohe Männeranteil in den drei Pädagogischen Akademien in Feldkirch, Stams und Klagenfurt 2003/04 sowie in Stams und Klagenfurt 2004/05, weiters der Rückgang des Männeranteils in der Pädagogischen Akademie Feldkirch vom Schuljahr 2003/04 zum Schuljahr 2004/05 um mehr als die Hälfte.

2003/04 studierten an den diözesane Pädagogischen Akademien in Linz, Graz, Wien 680 Personen im Erststudium Volksschullehramt, davon waren 39 Männer. Das entspricht 5,7%.

2004/05 waren es 45 Männer unter 742 Studierenden. Das entspricht 6,1%.

Abb. 25: Männeranteil diözesane PÄDAKs
2003/04

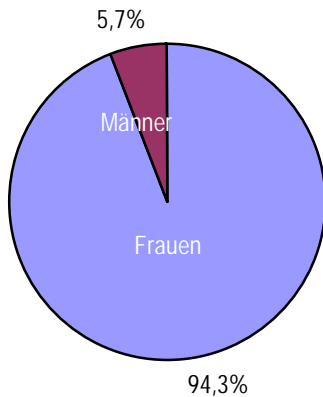
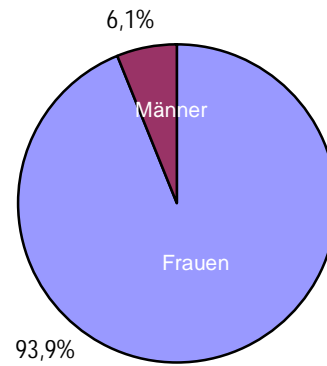


Abb. 26: Männeranteil diözesane PÄDAKs
2004/05



2003/04 studierten an den nicht-diözesane Pädagogischen Akademien 2.023 Personen im Erststudium Volksschullehramt, davon waren 187 Männer. Das entspricht 9,2%.

2004/05 waren es 161 Männer unter 2.084 Studierenden. Das entspricht 7,7%.

Abb. 27: Männeranteil nicht-diözesane
PÄDAKs 2003/04

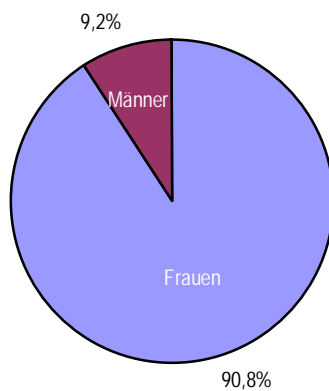
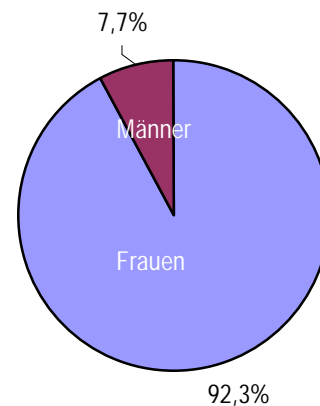


Abb. 28: Männeranteil nicht-diözesane PÄDAKs
2004/05



Bei den nicht-diözesanen Pädagogischen Akademien ist der Männeranteil höher (2003/04: 9,2% bzw. 2004/05: 7,7%) als bei den diözesanen Pädagogischen Akademien (5,7% bzw. 6,1%).

Abbruch eines Volksschullehramtstudiums 2004/05

[Quellen:

- } Studierende und Lehrer/innen an den Pädagogischen Akademien. BMBWK Abt. V/7 GZ 17.142/3-V/7/04 – Stichtag 1. November 2003
- } Studierende und Lehrer/innen an den Pädagogischen Akademien. BMBWK Abt. V/7 GZ 17.142/1-V/7/05 – Stichtag 1. November 2004]

Ein Vergleich der Zahl der Studierenden im 1. Semester 2003/04 mit der Zahl der Studierenden ein Jahr später im 3. Semester 2004/05 lässt darauf schließen, wie viele Männer bzw. Frauen ihr Studium abgebrochen haben.

	Männer 2003/04 1. Sem.	Männer 2004/05 3. Sem.	Männer Abbruch absolut	Männer Abbruch in %	Frauen 2003/04 1. Sem.	Frauen 2004/05 3. Sem.	Frauen Abbruch absolut	Frauen Abbruch in %
Gesamt	90	60	30	33,3	1021	880	141	13,8
Feldkirch	14	11	3	21,4	78	73	5	6,4
Stams	4	3	1	25,0	17	17	0	0,0
Klagenfurt	7	4	3	42,9	31	24	7	22,6
Graz Diözese	8	5	3	37,5	88	64	24	27,3
Salzburg	12	6	6	50,0	135	97	38	28,1
Eisenstadt	3	2	1	33,3	28	22	6	21,4
Graz Bund	7	5	2	28,6	74	69	5	6,8
Innsbruck	7	6	1	14,3	80	74	6	7,5
Wien Bund	10	7	3	30,0	134	127	7	5,2
Linz Bund	5	3	2	40,0	81	72	9	11,1
Baden	1	0	1	100,0	41	37	4	9,8
Erzdiözese Wien	8	6	2	25,0	90	80	10	11,1
Linz Diözese	3	2	1	33,3	100	87	13	13,0
Krems	1	0	1	100,0	44	37	7	15,9

Abb. 29

Zwar ist die Datenbasis bei den Männern vergleichsweise klein (wenn nur ein Mann studiert und im nächsten Jahr aufhört, bedeutet das einen Abbruch von 100%), dennoch ist auffällig, dass die Abbruchquote der Männer um einiges höher ist als jene der Frauen (dies gilt sowohl für jede einzelne PÄDAK als auch gesamt).

Statistische Quellen

Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2002. Hg. vom Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg 2002

Studierende und Lehrer/innen an den Pädagogischen Akademien. BMBWK Abt. V/7 GZ 17.142/3-V/7/04 – Stichtag 1. November 2003

Studierende und Lehrer/innen an den Pädagogischen Akademien. BMBWK Abt. V/7 GZ 17.142/1-V/7/05 – Stichtag 1. November 2004

Österreichische Schulstatistik. Tab. 1/20/1. Daten im BMBWK Abteilung V/1 (Bildungsinformation, -dokumentation und -statistik) entnommen für 1990/91, 1995/96, 2000/01, 2001/02, 2002/03.

Österreichische Schulstatistik. Hg. vom BM für Unterricht unter Mitwirkung des Österreichischen Statistischen Zentralamts, Wien. Heft 10, hg. 1962 für das Schuljahr 1960/61

Österreichische Schulstatistik. Hg. vom BMUK in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Statistischen Zentralamt, Wien. Heft 40, hg. 1991 für das Schuljahr 1990/91

Österreichische Schulstatistik. Hg. vom BMUK in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Statistischen Zentralamt, Wien. Heft 45, hg. 1996 für das Schuljahr 1995/96

Österreichische Schulstatistik. Hg. vom BMBWK in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt Statistik Austria, Wien. Heft 50, hg. 2001 für das Schuljahr 2000/01

Das Schulwesen in Österreich 1994/95. Hg.: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Wien 1996

Das Schulwesen in Österreich 1996/97. Hg.: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Wien 1998

Das Schulwesen in Österreich 2002/03. Hg.: Statistik Austria, Wien 2003

Erziehungswissenschaftliche Diskussion zur Situation von Volksschullehrern in Österreich und anderen ausgewählten Ländern

Gründe für den geringen Männeranteil

Begründungen nach alltagsweltlichem Geschlechterwissen in öffentlichen Diskursen

Eine Analyse der Print- und Online-Medien aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland, Schweiz, Österreich) der letzten drei Jahre ergibt: Männer in der Grundschule sind ein Thema. In den zahlreichen Artikeln über die im Schulsystem "benachteiligten Buben" werden die "Feminisierung" der Schule und das Fehlen von Lehrern als hauptsächliche Begründungen für die problematische Jungensituation und das Scheitern der Schüler angeführt.

Die Artikel im einzelnen:

Larcher, Sabina; Schafroth, Kathrin (2004): Die Bildungsfrage – auch eine Geschlechterfrage. In: Neue Züricher Zeitung, 20.1.2004

Casale, Rita (2004): Bildungsarbeit als Teil der Mutterrolle. In: Neue Züricher Zeitung, 20.1.2004

Bühler, Caroline (2004): Lehrerinnen. Zu viel Gefühl. In: WOZ Die Wochenzeitung, 16.9.2004

Steinegger, Martin (2005): Primarstufe als Frauendomäne. In: Zürichsee-Zeitungen, 12. 5. 2005

Bölsche, Jochen (2002a): Zuchtstation für dumme Machos. In: Spiegel online, 9.10.2002

Bölsche, Jochen (2002b): "Mann, sind die Sterne geil!" In: Spiegel online, 11.10.2002

Thimm, Katja (2004): Angeknackste Helden. In: Der Spiegel 21/2004, 17.5.2004

Brinck, Christine (2004): Auf Jungenfang. In: Die Zeit 19/2004

Etzold, Sabine (2002): Die neuen Prügelknaben. In: Die Zeit 31/2002, 25.7.2002

Gleichberechtigung. Benachteiligte Jungs in der Schule. Bayerischer Rundfunk, 22.4.2004

Ernst, Michaela (2004): Sorgenkinder Buben. In: Profil 12/2004, 15.3.2004

Salomon, Martina (2002): Verstoßene kleine Prinzen. In: Der Standard, 24./25.8.2002

Die geringe Anzahl von männlichen Lehrpersonen wird in den oben genannten deutschsprachigen Print- und Online-Medien fast durchwegs als problematisch angesehen. Im öffentlichen Mediendiskurs werden relativ undifferenziert und unbelegt nachfolgende Gründe für das Fehlen der Männer aufgezählt. Genau diese undifferenziert vorgetragenen Argumentationen werden in anderen Artikeln aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive aufgegriffen:

- } das Image des Berufes, der geringe gesellschaftliche Status
- } der geringe Lohn im Vergleich zu anderen "Männerberufen"
- } die fehlenden Karrieremöglichkeiten
- } In der Zeit, die die Ausbildung braucht, können Männer schon ganz anderes erreichen (bezogen auf Lohn und Aufstieg); die Ausbildungsdauer ist zu lange. Jüngere Männer verfügen über bessere Alternativen, was die Aufstiegs- und Lohnaussichten anbelangt.
- } Der Lehrberuf ist gut mit dem traditionellen Frauen- und Familienbild vereinbar: er ist gekennzeichnet durch familienfreundliche Arbeitszeiten, und Erziehen entspricht den Frauen (Bühler 2004).

"Nicht nur gestatten die kürzeren Arbeitszeiten den Frauen Beruf und Haushalts- bzw. Mutterpflichten leichter zu vereinbaren, sondern auch umgekehrt wird gerade ihre Mutterschaft als die beste Voraussetzung ihrer Arbeit angesehen. Denn in der Schule tue die Frau schließlich nichts anderes, als die erzieherische Tätigkeit, die ihr als Mutter obliege, auf einer anderen Ebene auszuüben" (Casale 2004).

- } Die Verbindung der Lehrerinnen-Rolle mit der Mutter-Rolle wird – unter bestimmten regionalen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – positiv besetzt, jedenfalls nicht durch das Fehlen von Männern bedroht gesehen: *"In Italien wird die Lehrerin als 'altera mater' gesehen und stellt darum keine Gefahr für die Buben dar. Man weiß, in Italien werden die Buben sehr von ihren Müttern geliebt" (Casale 2004).*
- } Männer trauen sich ein Studium eher zu als Frauen.
- } Frauen trauen sich ein "richtiges" Studium nicht zu. Professionalität im Sinne von wissenschaftlich fundierten Kenntnissen und der Reflexion von Erfahrungswissen werden weit gehend ausgeblendet (Bühler 2004).
- } Im us-amerikanischen öffentlichen Diskurs hält sich hartnäckig und zäh die öffentliche Meinung bezüglich Männern und "Männlichkeit" in der Grundschule, nach der *"einige wenige Männer im Lehrberuf 'richtige Männer' sind, relativ unmotiviert fürs Unterrichten, relativ unsensibel mit Kindern – im Vergleich zu Frauen – aber bereit, eine Zeittang im Klassenzimmer 'abzudienen', um sich für einen konkurrenzbetonten Gewinn in einer für ihr Geschlecht passenderen Arbeit zu qualifizieren: den höheren Status und die Machtpositionen der Leitung."* Die komplementäre Ansicht zu dieser Volksmeinung ist: *"Andere Männer in diesem Job sind sensibel für die Bedürfnisse von Kindern und finden Erfüllung in 'Frauenarbeit', aber sie sind – das folgt zwangsläufig – verweiblicht oder unmännlich" (Allan 1993, 115; Übersetzung C.S.).* Solche Volksmeinungen bzgl. Über- und Unter-Männlichkeit konservieren das Konzept der exklusiven Geschlechterrollen, indem sie die aktuell gelebten Erfahrungen von Männern in der Grundschule ignorieren.

Auffallend ist die *"erstaunliche Abstinenz geschlechtertheoretischer Überlegungen" (Wetterer 2005, 2)* in vielen der im öffentlichen Diskurs aufgeführten Gründen für die geringe Anzahl von Männern im Volksschulbereich. *"Insbesondere neuere Theoriediskussionen um Gender (sind) an den praktischen und auf Politikumsetzung hin orientierten Gender-Diskursen nahezu unbemerkt vorbeigegangen" (ebda.).*

Gender-theoretisch fundierte Begründungen in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen

Im Gegensatz zu den Begründungen nach alltagweltlichem Geschlechterwissen finden sich in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zum Thema Männer als Volksschullehrer differenzierte und gender-theoretisch fundierte Erklärungs- und Argumentationslinien.

Ergebnisse von Befragungen von Lehramtsstudenten und Lehrern in Grundschulen zeigen ein weitaus differenzierteres Bild über die Gründe, warum so wenige Männer die Ausbildung für das Primarschullehramt wählen (z.B. Bürgisser 1998 für die Schweiz). Die Untersuchungen über die Arbeitssituation von Grundschullehrern unter unterschiedlichen Fragestellungen liegen – teilweise bereits seit 15 Jahren – vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum vor (Allan 1993, King 1998, DeCorse u.a. 1997, Lewis u.a. (o.J.), Sargent 2000, Smith 2004, Carrington 2002). Aus Österreich sind die Arbeiten von Paseka (1996, 1997, 2005) über Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden und Augusta (1996) zur Konstruktion von Männlichkeit bei Männern in weiblich konnotierten Berufen am Beispiel Kinderbetreuer zu nennen.

Es folgen einige ausgewählte Forschungsergebnisse:

Eine Befragung von Maturanden im Kanton Aargau (Schweiz) nach den Gründen, weshalb so wenig junge Männer den Lehrberuf für die Primarschulstufe wählen, ergab: Routine, Alltagstrott, fehlende persönliche Entwicklungsmöglichkeit, Konflikthaftigkeit des Arbeitsfeldes Schule, Belastungen, überrissene Anforderungen seitens der Gesellschaft, der Eltern und gleichzeitig die mangelnde Anerkennung der Leistungen der Lehrpersonen (Bürgisser 1998 zit. nach Grossenbacher 2001, 10)

"Ein Hindernis für Männer, Kleinkindpädagogen zu werden ist der in der Gesellschaft und in unserem Berufsstand überall vorhandene Glaube, dass Männer nicht so fähig sind sich um kleine Kinder zu kümmern bzw. sie zu erziehen. Dieser Glaube findet seinen Niederschlag in Anstellungsentscheidungen, Lehrerausbildungsprogrammen und in der Berufsberatung" (Cunningham u.a. 2002, 10; Übersetzung C.S.).

Unter Umständen sind weniger die ökonomischen Beschränkungen der Grund, warum so wenig Männer in "Frauenjobs" arbeiten, als eher die sozialen und psychologischen Konflikte (DeCorse u.a. 1997, 38).

Als Grund für den geringen Männeranteil kann die "Einsamkeit" eines einzelnen Mannes im weiblichen Lehrkörper gesehen werden – großteils im Alter seiner Mutter –, der als männliche Gesellschaft gerade noch den Administrator oder Direktor hat (Lewis u.a., 2).

Die Berufs-Motivationen von Männern im Grundschullehramt können in Verdacht kommen, weil den Lehrern unterstellt wird, lediglich "vorübergehende" Arbeitskräfte zu sein, die beim Angebot von attraktiveren Möglichkeiten den Job wechseln (Lyons u.a. 2005).

Erschwerend für Männer ist der Konflikt, als role-model gesellschaftlich gewünscht zu sein und gleichzeitig eine typische Frauenarbeit zu verrichten (Lewis u.a., 2).

Einschränkend wirken Ächtungen und Vorschriften in Bezug auf Männlichkeit, die von für Lehrer relevanten Personen vertreten werden: Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten, Eltern, Schüler/innen (Sargent 2000, 413).

Andererseits wird als Faktor neben der gesellschaftlichen Stellung des Lehrers, dem Lohn und den Karrierechancen auch das Problem Kinderschutz ("child protection issues") genannt – abzulesen an der aktuellen Medienberichterstattung (vor allem in den USA) über Anschuldigungen von sexuellem Kindesmissbrauch (Lyons u.a. 2005; Lewis u.a.).

Die Angst, als pädophil bezeichnet zu werden, wird als Hindernisgrund genannt.

Individuelle und gesellschaftliche Vorurteile (von Leiterinnen und Leitern) beeinflussen als Gender-Stereotypen das berufliche Engagement von Männern negativ:⁸

"Ich glaube nicht, dass Männer dieselben versorgenden Qualitäten wie Frauen haben. Männer tendieren dazu Jäger zu sein... Frauen nähren und versorgen von Natur aus."

"Vielen Männer macht es ganz einfach keinen Spaß, Zeit mit Kindern zu verbringen oder sie haben nicht die Geduld für das Unterrichten von kleinen Kindern."

Die Gesellschaft hält die Arbeit mit kleinen Kindern für Frauenarbeit; so wird auf Männer, die diese Arbeit wählen, herunter geschaut.

'Eltern wollen keine Lehrer; wir werden Kinder verlieren.'

Es gibt immer noch starke kulturelle Erwartungen, dass der Mann der Hauptverdiener sein muss und die Frau die Hauptversorgerin.

Männer sind besorgt um Vorstellungen darüber, warum sie mit kleinen Kindern arbeiten wollen.

'Männer erzählten mir, dass andere, die hörten, dass sie mit kleinen Kindern arbeiten, annehmen, sie wären schwul.'

'Ich glaube, dass viele Männer sich darüber sorgen, unbegründet des Missbrauchs von Kindern verdächtig zu werden.'" (Director's Perceptions, 2004; Übersetzung C.S.)

Begrenzte Karrieremöglichkeiten für diejenigen, die keine administrativen Stellen anstreben, machen den Lehrberuf wenig attraktiv.

⁸ Studie bzgl. der Annahmen von 336 Direktorinnen und Direktoren in Kleinkindpädagogik- und Schul-Programmen in 17 US-Staaten über die Involvierung von Männern in Programme der Kleinkindpädagogik (Director's Perceptions, 2004)

Grundschullehrer werden als homosexuell oder als "keine richtigen Männer" etikettiert (Lewis u.a., King 1998).

Sargent's Untersuchung mit us-amerikanischen Grundschullehrern zu Umwelt-Reaktionen und der eigenen Wahrnehmung des 'doing masculinity'

Antworten auf die Frage, wie sich us-amerikanische Männer im Grundschullehrerberuf die Reaktionen der Anderen auf ihre Arbeit in Bezug auf ihre 'Männlichkeit' zusammen reimen, auf die Frage nach der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und bezüglich ihrer eigenen Wahrnehmung des 'doing masculinity' unter verschiedenen Rahmenbedingungen sucht Paul Sargent (2000). Die von ihm interviewten Lehrer unterstrichen die allgegenwärtige Bedeutung der permanenten Prüfung ("scrutiny"), der sie unterzogen werden. Wenn Lehrer ihre fürsorglichen und pflegenden Seiten zu stark zeigen, werden sie verdächtig. Dabei sind die Aspekte von Männlichkeit, die besonders ausgeprägt werden sollten – Verantwortlichkeit und Sorge für Kinder, Pflege von Kindern – gerade diejenigen Bereiche, die besonders verdächtig sind. Burschen und Männer, die die vorherrschenden Vorstellungen von gender-angemessenem Verhalten brechen, werden negativ beurteilt und verdächtig: sie werden stigmatisiert – diese Stigmatisierung ist die Essenz von Heterosexismus (ebda., 417). Homophobie wirkt so als soziale Kontrolle.

Lehrer müssen permanent aushandeln zwischen 'being a real man' und 'being a real teacher'. Richtige Männer machen nichts 'Weibliches'. Je niedriger jedoch die Schulstufe, umso 'weiblicher' wird das Unterrichten gedacht (ebda., 418).

Die von Sargent befragten Lehrer glauben, als männliche Rollenvorbilder Ersatzväter sein zu müssen – vor allem für Buben: ihre physische Präsenz repariere die Abwesenheit von Männern zu Hause. Und sie glauben, dass sie diese Erwartungen allein durch ihre biologische männliche Präsenz erfüllen. Als Rollenvorbilder für Mädchen möchten sie der "nette Mann" sein, kein Schläger etc. Sie antizipieren vor allem die Vorstellungen von alleinerziehenden Müttern nach einem "richtigen" Mann. Allgemein werden Elternerwartungen dahin gehend interpretiert, dass Lehrer stereotype männliche Verhaltensweisen und Eigenschaften zeigen sollen (ebda., 421).

Im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung innerhalb der Schule merken Lehrer, dass ihnen die Rolle der Disziplinierer und von Stärke zugedacht wird. Sie würden überdurchschnittlich viele "Problem-"Kinder in ihre Klasse zugewiesen bekommen (ebda., 422ff.). Sargent bemerkt: Wenn Männer in Richtung Disziplinierer gelenkt werden, werden sie gleichzeitig von versorgenden Aktivitäten weggebracht. Die Aufgabe, Schüler/innen zu beruhigen, scheint hingegen in die Domäne von Lehrerinnen zu fallen (ebda., 424).

Smith's Analyse über Erwartungen an Grundschullehrer in Australien

Janet Smith untersuchte die Erfahrungen von australischen Grundschullehrern in Hinblick auf erlebte Bevorzugungen und Benachteiligungen als Folge davon, dass sie in einem Beruf arbeiten, der in der Gesellschaft üblicherweise als "Frauenarbeit" bezeichnet wird (Smith 2004). Ein wesentlicher Teil ihrer Untersuchung ist eine Analyse darüber, wie die Arbeit von Grundschullehrern von der Gesellschaft und von den Print-Medien einerseits konstruiert und andererseits präsentiert wird. Ihre differenzierte Analyse der statistischen Daten aus Australien zeigt, dass viele der aktuellen Forderungen und Annahmen bzgl. der Abnahme von Lehrern in der Grundschule und in der Vorschule ungenau und irreführend sind, denn:

- } die absolute und die relative Zahl von Grundschullehrern in australischen staatlichen Grundschulen ist gesunken – die absolute Zahl von Grundschullehrern in australischen nicht-staatlichen Grundschulen ist jedoch gestiegen, ihr Prozentsatz leicht gefallen;
- } die Zahl der Männer, die sich in Grundschullehrer/innen-Ausbildungen eingeschrieben haben, ist gestiegen – absolut und relativ;

- } die Zahl und der Prozentsatz von Männern, die eine Grundschullehrer/innen-Ausbildung abschließen, ist gefallen (ebda., 3).

Als Nachteile und Probleme, mit denen Grundschullehrer konfrontiert sein können, nennt Smith: Die unrealistischen gesellschaftliche Erwartungen, dass sie Rollenvorbilder für Buben bieten könnten – vor allem für Buben aus Alleinerzieherinnen-Familien. Dieser Diskurs basiere auf dem essentialistischen Denken und der Annahmen, dass Lehrer anders als Lehrerinnen unterrichten und andere Bedürfnisse von Buben erfüllen als Lehrerinnen; er setzt auch voraus, dass die Anwesenheit von mehr Lehrern automatisch die Lernerfolge von Buben verbessern wird, wie z.B. ein Ansteigen in Leseleistungen, Fröhlichkeit und Wohlbefinden sowie eine Verringerung von Verhaltensproblemen. *"Männliche Vorbilder entpuppen sich als Art optimistisch ritueller Zugang zum Lösen von sozialen Problemen: Niemand weiß, was es ist oder wie es funktioniert, aber machen wir's trotzdem!"* (Allan 1994, 8, zit. nach Smith 2004, 6)

Die aktuellen Erwartungen an Männer als Vorbilder für Buben zeichnen sie als sportlich, spaßig, Vaterersatz – nicht als weiche und fürsorgliche Versorger (Smith 2004, 6f.).

"Unter-dem-Mikroskop-Gefühl" von Grundschullehrern in der Untersuchung von DeCorse u.a.

DeCorse u.a. interviewten us-amerikanische Grundschullehrer zu den Gründen für ihre Berufswahl und zu Reaktionen auf ihren Berufswunsch. Zentral in ihrer Untersuchung sind die Themen "der Lehrer als Rollenmodell" und "Konflikte als fürsorglicher Mann" (DeCorse u.a. 1997). Die meisten der von ihnen interviewten Männer hatten nicht daran gedacht als Lehrer zu arbeiten, bevor sie nicht erwachsen waren und in einem verwandten Beruf gearbeitet hatten. Auch in dieser Studie beschreiben die interviewten Lehrer ein "Unter-dem-Mikroskop-Gefühl". Sie erfahren einen unsichtbaren Druck, aufzusteigen – und sie müssen etwas dafür tun, um auf ihrer Stelle bleiben zu können (ebda., 40 ff.). Sie wollen nicht, dass andere glauben, sie werden Lehrer, weil das einfach sei oder weil sie Direktor werden oder in der Verwaltung arbeiten wollen (ebda., 44).

Paradoxe Anforderungen an Grundschullehrer: Allan's Untersuchung aus den USA

Bereits 1993 erschien die Arbeit von Jim Allan über die Vor- und Nachteile des "Mann-Seins" im Grundschullehrerberuf in den USA (Allan 1993). Die von ihm befragten Lehrer glauben, dass Männer bevorzugte Behandlung bei der Anstellung erfahren – aus folgenden Gründen:

- } die institutionelle Vereinbarung zu positiver Diskriminierung ("affirmative action");
- } der Wunsch der Schulleiter nach männlicher Kameradschaft und Unterstützung – speziell wenn Lehrer und Direktor sportliche Interessen teilen (z.B. als Trainer);
- } die öffentliche Forderung nach männlichen Rollenmodellen in der Schule (ebda., 116ff.).

Der Sinn von positiver Diskriminierung ist auch, den Kindern zu zeigen, dass Männer diesen Job machen können; dahinter steckt das Ziel, die Vorstellungen von Kindern über mögliche Berufe zu erweitern und Gender-Stereotypen zu bekämpfen.

Männliche Rollenvorbilder werden in Verbindung mit zunehmenden Ein-Eltern-Familien oder solchen Familien erwartet, in denen Väter wenig Kontakt mit ihren Kindern haben. Aber auch von den Lehrern in dieser Untersuchung wird die Frage gestellt: Was ist eigentlich damit gemeint? Oft werde nach der Devise gehandelt: *"Stellen wir einen Mann ein und vielleicht wird das wunderbarerweise dazu beitragen, die Dinge⁹ zu verbessern"* (ebda., 122).

Viele Lehrer glaubten bei der Anstellung bevorzugt zu werden aufgrund der öffentlichen Forderung nach mehr männlichen Rollenvorbildern, waren aber dann ratlos, woraus genau diese Arbeit bestehen soll (ebda.). Es

⁹ dass Kinder von AlleinerzieherInnen ärmer sind, mehr emotionale Probleme haben, mehr Disziplinprobleme in der Schule haben,...

ergibt sich die paradoxe Position: es wird von ihnen erwartet, männliche Rollenvorbilder zu sein, gleichzeitig werden sie als weiblich stereotypisiert wegen der Arbeit, die sie ausführen!

"Wenn ein Mann das macht, was normalerweise Frauen machen, glauben die Leute, das ist eine Waschlappen-Beschäftigung" (ebda.).

Eine Strategien von Lehrern, mit diesem Paradox umzugehen, ist es, ihre Arbeit als unterschiedlich zu der von Frauen zu definieren. So betonen sie z.B. ihre Trainer-Tätigkeit; bemühen sich, in männlich konnotierte Tätigkeiten wie Sport oder Fischen involviert zu sein; oder sie betonen: "ein männliches Rollenvorbild ist das Gegenteil von Frau-Sein" (123). Wenn ein Mann jedoch seine Männlichkeit zu sehr betont, würde er seine Legitimation als Lehrer unterminieren, daher werden gleichzeitig stereotype männliche Attribute und die aufrichtige Motivation für die Arbeit mit Kindern gezeigt, wie sensibel-sein für die Einschränkungen und Bedürfnisse von Kindern (ebda.).

Nahezu alle interviewten Lehrer identifizierten "männliches Rollenvorbild" als ungeschriebene aber ausschlaggebende Komponente ihrer Jobbeschreibung, eine weitgehend verbreitete Erwartung und ein Kriterium für ihren Erfolg. Viele Männer waren unsicher bei der Frage, wie sie männliches Vorbild sind, bis auf "tun, was Männer tun". Sie fühlten die konfligierenden Definitionen von anderen in Bezug auf das männliche Rollenvorbild: der disziplinierende Ersatzvater, der ausschließlich in unweiblichen Aktivitäten engagiert ist, oder der feminine, fürsorgliche, empathische Begleiter von Kindern. Der Mann, der zu "männlich" ist, wird verdächtigt ein inkompetenter und unsensibler Lehrer zu sein, während der Mann, der fürsorglich und empathisch ist, als feminin und "widernatürlich" stereotypisiert wird. Paradoxerweise bringt so ein anfänglicher Anstellungs-Vorteil für Männer bestimmte Nachteile mit sich, insofern als er Männer in eine unhaltbare Situation bringt (ebda., 126).

Nach Allan werden bestimmte Konstrukte verwendet, um die vergeschlechtlichte Beschaffenheit von Unterrichten und Lehren zu strukturieren, z.B. das Konstrukt "Mutter": viel von Lehrer/in-Schüler/in-Interaktion wird dadurch definiert; andere, negative Konstrukte, wie 'homosexuell' und 'pädophil', funktionieren wie ein sozialer Kontrollmechanismus, um die Zahl von Lehrern auf einem Minimum zu halten.

Augusta zur Konstruktion von Männlichkeit bei Männern in weiblich konnotierten Berufen am Beispiel Kinderbetreuer (Österreich)

Als zentralen Konflikt von österreichischen Kinderbetreuern ortete Georg Augusta ihren Minderheitenstatus in einem Berufsfeld, welches mit "Weiblichkeit" assoziiert ist (Augusta 1996). Männer in diesem Berufsfeld werden mit unterschiedlichen Ansprüchen konfrontiert: einerseits als Mann einer heterosexuellen Norm zu entsprechen, andererseits eine "weiblich" geltende Arbeit durchzuführen (ebda., 48f.). Augusta listet in der Folge die Strategien von Kinderbetreuern zur Herstellung hegemonialer Männlichkeit auf:

- } "Zurückziehen" in bestimmte Teile des Berufes, Spezialisieren;
- } das "Männliche" an der Arbeit betonen (Technik, körperliche Kraft) und von weiblichen Tätigkeitsfeldern abgrenzen;
- } Distanzierung dadurch, dass der Beruf als Übergang zu Berufen mit mehr Gehalt, Prestige und Herausforderung gesehen wird, Einnehmen-Wollen von Leitungsfunktionen oder administrativen Tätigkeiten;
- } Abgrenzen von der Arbeit, keinen oder wenig Bezug zur Arbeit haben.

Paseka's Studien über Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden

In ihrer Untersuchung über die Berufsmotivation von Absolventinnen und Absolventen einer österreichischen Pädagogischen Akademie macht Angelika Paseka vier Typen der Berufswahl aus: der Lehrberuf als alternativer Berufs- oder Lebensentwurf, als Neu-/Umorientierung, als Vernunftlösung und als einziger Berufswunsch. Der Typus "Lehrberuf als alternativer Lebensentwurf" findet sich ausschließlich bei Männern und steht für eine Ablehnung traditionell männlicher Lebensentwürfe; die Interviewten waren durch private

Kontakte eher zufällig auf die Möglichkeit Lehrer zu werden gestolpert; ihr Wunsch nach einem schönen Familienleben, in dem auch sie als Männer bzw. Väter einen Platz haben ist gepaart mit einer Ablehnung materieller Werte (Paseka 2005, 224, Übersicht 1).

Dazu in Zusammenhang gebracht werden sollten Ergebnisse von Befragungen zur Berufswahl, die Paseka bereits 1996 veröffentlichte:

"Die Variable 'Geschlecht' erklärt nur einen kleinen Teil der zu Tage getretenen Unterschiede in der Berufsmotivation und bei der Entscheidungsfindung: Wird das Augenmerk auf die Bandbreite an Einstellungen, Perspektiven und dem beruflichen Selbstverständnis innerhalb des jeweiligen Geschlechts gelenkt, so kristallisieren sich Alter und bisherige Lebenserfahrung der Betroffenen als Trennlinien abseits von Geschlecht heraus.

In zwei Punkten lassen sich dennoch Differenzen erkennen – bei der Reaktion der sozialen Umwelt und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. (...) Während für Männer eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie kein wirkliches Problem darstellt, antizipieren Frauen bei der Berufswahl auf sie zukommende Konflikte und wählen einen Beruf, von dem sie die Vorstellung haben, dass er einerseits eine Verknüpfung von zeitlichen und normativen Ansprüchen beider Welten – möglichst friktionsfrei – zulässt, andererseits ihnen gleichsam eine Doppelorientierung ermöglicht und ihnen Optionen in beiderlei Richtungen offen lässt" (Paseka 1996, 73f.).

Die Bewertung des geringen Männeranteils

Der geringe Männeranteil als Problem

"Eine Ursache für die große Krise der kleinen Jungs sehen Kritiker in der Frauendominanz in den Vor- und Grundschulen: Das Schulsystem sei zu einem 'jungenfeindlichen Biotop' geworden (...)" (Bölsche 2002a).

Der geringe Männeranteil in den Grundschulen wird mit folgenden Begründungen problematisch gesehen:

Eine Orientierung an männlichen Rollenvorbildern ist für Jungen nicht möglich; es fehlen Leitbilder, um eine Idee von Männlichkeit zu entwickeln (Thimm 2004, Gleichberechtigung 2004).

Das Ungleichgewicht der Geschlechter ist in keiner Weise wünschenswert. Männliche Kinder finden keine gleichgeschlechtlichen Partner und Modelle, mit denen sie sich identifizieren und woran sie sich abarbeiten könnten; ein gleichberechtigtes Miteinander von Männern und Frauen kann Kindern und Jugendlichen nicht vorgelebt werden (Horstkemper 1999, 32f.).

Typische Mädchenqualitäten werden überbewertet, typische Jungenqualitäten werden unterbewertet; Jungen sind daher in der Schule die eigentlich Diskriminierten.

Durch die Feminisierung komme es zu einem "weiblichen" Stil und "weiblichen" Unterrichtskulturen, was Besorgnis auslöse; es werden also nicht bloß quantitative, sondern auch qualitative Veränderungen wahrgenommen bzw. befürchtet. Es ergebe sich die interessante Gleichung: "Feminisierung des Lehrberufes = erfolgreiche Mädchen bzw. = scheiternde Knaben" (Larcher, Schaforth 2004).

Männer könnten auf typisches Jungenverhalten besser reagieren; Männer könnten jungentypisches Verhalten als Potenzial sehen und dieses nutzen:

"Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Peter Struck (...) ist sicher: 'Schwächen und Unsicherheiten kleiner Jungen werden von Männern eher erkannt und akzeptiert als von Frauen.' Wenn 'wieder mehr Männer in die Erziehungsberufe gingen', wie es sich auch der Berliner Soziologe Wolfgang Tietze wünscht, werde es womöglich in der Tat besser gelingen, auf typisches Jungenverhalten angemessen zu reagieren" (Bölsche 2002b).

Die "Wiesbadener Proklamation zum Lesen", verabschiedet auf dem Wiesbadener Lesekongress "Alle Mann ans Buch" vom 5./6.11.2004, postuliert: "Die Bildungspolitik sollte der umfassenden 'Feminisierung' der frühen literalen Sozialisation durch eine mittlerweile fast ausschließlich weibliche Besetzung des Erzieher- und Grundschullehrerberufes entgegensteuern, indem gezielt Männer für diese Berufe als Nachwuchs geworben

werden. Das wird allerdings nur gelingen, wenn die gesellschaftlichen Investitionen in die frühkindliche und kindliche Erziehung im Vorschul- und Grundschulalter entschieden erhöht werden. Die Ausbildung der Erzieher und Grundschullehrer sollte an Universitäten oder Fachhochschulen erfolgen, die Bezahlung entsprechend erhöht und das Image dieser Berufe deutlich aufgewertet werden. Dies entspricht allen Erkenntnissen aus PISA und anderen internationalen Schulleistungstudien der letzten Jahre" (Garbe u.a. 2004, 3).

Je geringer der Männeranteil in der Grundschule, desto schlechter schnitten Jungen bei späteren Abschlüssen ab (Diefenbach u.a. 2002).

Durch das Aufwachsen vieler Jungen in einer vaterlosen Gesellschaft brauche es um so mehr Männer in der Volksschule; u.a. auch um Gewalt, die die Ursache des Aufwachsens ohne Männer ist, entgegen zu wirken (Bölsche 2002a).

Besonders Jungen aus Migrantenfamilien haben Probleme mit den vielen Lehrerinnen, *"weil ihnen von autoritären Vätern die eisernen Regeln des Machismo eingebleut worden sind"* (Bölsche 2002a) – ihnen fehlen männliche Leitfiguren besonders.

Aus fachlicher Sicht spricht nichts gegen eine weibliche Überzahl. *"Probleme entstehen aber dort, wo ein Schüler oder die Eltern die Autorität einer Lehrerin nicht anerkennen."* Gemeint sind hier Kinder und Eltern aus Kulturen wie der Türkei oder Ländern des ehemaligen Jugoslawiens. (Steinegger 2005)

"Fünfzig Prozent Jungen brauchen fünfzig Prozent Lehrer." (Zitat einer deutschen Grundschullehrerin, in: Bölsche 2002a)

Lehrer-Sein wird gleichgesetzt mit Vater-Sein: *"(...) 'Deshalb', folgert [der Bildungsforscher] Struck, 'brauchen wir wohl eine Quotenregelung beim Personal von Kindergärten und Grundschulen, damit mehr liebevolle Väterlichkeit in die Nähe kleiner Jungen gerät (...)'"* (Bölsche 2002a).

"(...) man ignoriert, dass Erziehung überwiegend in weiblicher Hand liegt. (...) Dabei brauchen Jungen männliche Bezugspersonen und Vorbilder, wissen die Psychologen. Der hannoverische Kinderpsychologe Wolfgang Bergmann kennt das Problem aus der Praxis: 'Wenn ein Mann auftaucht, dann klammern besonders die kleinen Jungs.' Sie sehnen sich nach 'guter' Autorität, nach klaren Abmachungen und fairen Sanktionen. Damit überfordern sie jedoch die 'modernen' Väter und Lehrer, die gelernt haben, dass Autorität Teufelswerk sei. (...) Ebenso nötig ist es, mehr Männer an der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu beteiligen. Den 'Quotenmann in Kindergärten und Grundschulen' fordert die Berliner Erziehungswissenschaftlerin Renate Valtin – auch wenn niemand weiß, wo er herkommen soll." (Etzold 2002, 24)

Auch Wiens früherer Stadtschulratspräsident Kurt Scholz wünschte sich dringend mehr männliche Bezugspersonen im Bildungsprozess (Salomon 2002).

"Es ist besser für Schülerinnen und Schüler, wenn sie in der Schule beides gleich kennen lernen: die weibliche und die männliche Komponente", wird Thomas Rüegg (Präsident der Primarschulgemeinde Rapperswil-Jona, Schweiz) zitiert. *"Der Auftrag der Schule bestehe ja nicht nur aus Bildung, sondern auch aus Erziehung. 'Deshalb ist ein Bezug zu beiden Geschlechtern notwendig'"* (Steinegger 2005).

"Die Anwesenheit von mehr Lehrern in der Schule könnte die Väter ermutigen, sich mehr in der Kindererziehung und im Schulleben zu engagieren" (Lewis u.a., 4; Übersetzung C.S.).

Einelterne-Familien, Patchwork-Familien, unterschiedliche oder unsichere Lebensverhältnisse erfordern mehr Männer in der Grundschule (DeCorse u.a. 1997, 38).

"Das Fehlen von männlichen Rollenmodellen deutet darauf hin, dass Kinder (...) lernen, dass Lehrerin-Sein eine angemessene Leistung für Frauen, aber nicht für Männer ist. Schüler/innen sehen, dass Männer keine Kinder erziehen können und dass Schule fad und etwas für Weichlinge ist" (DeCorse u.a. 1997, 38; Übersetzung C.S.).

Die zahlenmäßige Repräsentation der Schüler/innen im Lehrpersonal ist nicht gegeben (DeCorse u.a. 1997,39).

Lehrer und Lehrerinnen führen den Lehrplan unterschiedlich aus (DeCorse u.a. 1997, 39).

Schüler/innen profitieren von unterschiedlichen Lehr- und Lernsettings – von Frauen und Männern bevorzugte Unterrichtsmethoden ermöglichen Lerngewinne; wenn Mädchen und Buben mehr Lehrer sehen, werden sie den Lehrberuf als für beide Geschlechter gleich wichtig erkennen; Buben haben ein Vorbild, nachdem sie ihre eigene Berufsentscheidung gestalten können; der große Beitrag von Frauen zum Unterrichten darf nicht negiert werden, aber gleichzeitig muss Männern, die den Lehrberuf ergreifen, Anerkennung zukommen (DeCorse u.a. 1997, 44f).

Mehr Männer in der Grundschule sind nötig, um den desillusionierten Jungen aus der Arbeiter/innenklasse Beispiele für alternative Formen von Männlichkeit anzubieten und dadurch negativen Einstellungen gegenüber Schule zu begegnen. Parallel dazu müssten auch ethnische Minderheiten rekrutiert werden (Carrington u.a. 2003, 1).

In der schwedischen Argumentation werden zusätzliche neue Argumente vorgebracht: Die Vorteile von mehr Lehrern werden aus drei Perspektiven gesehen:

- } aus der Schüler/innenperspektive: Lehrer sind männliche Vorbilder;
- } aus der Frauenperspektive: Frauen und Männer profitieren, wenn ein Arbeitsplatz ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis aufweist. Außerdem würden die Löhne vermutlich steigen, wenn mehr Männer Lehrer werden würden;
- } aus der Arbeitsmilieuperspektive: Arbeitsplatzuntersuchungen haben ergeben, dass Personen auf einem Arbeitsplatz mit ausgeglichenem Geschlechterverhältnis weniger oft/kürzer in Krankenstand sind und das Wohlbefinden und damit die erbrachte Leistung steigen. (Blank u.a. 1998, 23)

Der schwedische Lärarförbundet (Verbund der Lehrer/innen, Interessensvertretung von Lehrpersonen inkl. Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen) formuliert: Kinder bzw. Schüler/innen brauchen sowohl weibliche als auch männliche Vorbilder, was eine "einigermaßen ausgeglichene Verteilung von Männern und Frauen im Lehrpersonal" erfordert. Um das zu erreichen werden Veränderungen in der Rekrutierung und in der Ausbildung gefordert. Auch soll das Gehalt erhöht werden, damit der Lehrberuf als "attraktive Berufswahl sowohl für Frauen als auch Männer" erscheint ("Lärarförbundet's strategi").

In den Niederlanden wird argumentiert: Die Feminisierung des Grundschullehrberufs ist unklug sowohl aus Arbeitsmarkt-Perspektive als auch von einem erzieherischen Standpunkt aus (Feminisation of the Dutch teaching workforce in primary education). Differenzierte niederländische Statistiken belegen: die Drop-Out-Rate von Studenten des Grundschullehrerstudiums ist höher als die der Studentinnen; einer von drei qualifizierten Grundschullehrern verlässt den Beruf innerhalb von drei Jahren – als mögliche Ursachen werden angegeben: fehlende Karrieremöglichkeiten im Vergleich mit anderen Berufsfeldern; der Lehrberuf als Frauenberuf; Enttäuschungen während des ersten Lehrpraktikums (ebda.).

Die Abwesenheit von Männern in der Kleinkindpädagogik wirft u.a. die Fragen auf: Sind wir der einschließende, diverse Beruf, der wir vorgeben zu sein? Die Antwort auf diese Frage würde positiv ausfallen, wenn mehr Männer in der Kleinkindpädagogik arbeiten würden. (Cunningham u.a. 2002, 10)

"Am 28. September 2003 berichtete die Frankfurter Allgemeine Zeitung, dass sich zu dieser Frage einige Kultusminister dahingehend geäußert hätten, dass eine 'Feminisierung' der Schule stattfindet, denn 70 bis 80% der Grundschullehrer seien weiblich und so würden den Jungen männliche Rollenbilder fehlen. Diese Vermutung äußerten auch Lehrerinnen, die sich an unseren Untersuchungen beteiligt hatten, nachdem ihnen die Ergebnisse von uns vorgestellt worden waren. Eine hinreichende psychologische Erklärung ist das noch nicht. Mit bedacht werden muss beispielsweise auch, dass Mädchen ein höheres Reifungstempo haben als Jungen und deshalb gerade zu Beginn der Schulzeit ein angemesseneres Sozialverhalten vorweisen können als Jungen. Wird an Jungen- und Mädchenverhalten der gleiche Maßstab angelegt, erleben deshalb Jungen häufiger und intensiver eine Bestrafung ihres für sie natürlichen Verhaltens, was sich auf die Lernmotivation und das individuell empfundene Schulklima negativ auswirkt. Eine andere Erklärung kann man in der größeren Testosteron-Konzentration bei Jungen suchen. Das würde auffälliges expansives Verhalten erklären – was in der Schule nicht toleriert und als 'verhaltensauffällig' kategorisiert wird. In diesem Kontext könnte

vielleicht die 'Feminisierung' eine Rolle spielen, wenn Frauen dieses Jungenverhalten schlechter tolerieren können als Männer. Dafür gibt es bisher aber noch keinen Beleg" (Berg u.a.).

Die Forderung nach mehr Männern als Problem

Andere Autorinnen und Autoren sehen – im Kontrast zur Problematisierung der geringen Anzahl von Männern (s. oben) – gerade die Forderung nach mehr Männern problematisch. Nachfolgend werden die immer wieder vorgebrachten Argumente für eine Hebung des Männeranteils analysiert:

Das Argument "benachteiligte Buben"

Die Forderung nach mehr Lehrern wird oft begründet mit ihrer erwarteten positiven Wirkung auf Buben, die mit ihren schlechten schulischen Leistungen als die "Benachteiligten" des Bildungssystems bezeichnet werden. Differenziertere Untersuchungen – vor allem aus Deutschland – ergeben ein vielschichtigeres Bild über die Schulerfolge von Schülern und Schülerinnen:

"Es bleibt also festzuhalten: Nicht alle Jungen sind benachteiligt, sondern vor allem solche, die aus bildungsfernen Schichten oder aus Migrantenfamilien stammen. Gleichzeitig gibt es unter den Mädchen ebenfalls solche, die sehr ungünstige Chancen vorfinden. So waren unter den 20-jährigen Frauen im Jahr 2000 14% ohne allgemein bildenden Schulabschluss. Mit diesen prekären Bildungsvoraussetzungen starteten aber nur 3% der 20-jährigen deutschen und 8% der ausländischen jungen Männer ins Erwerbsleben (BMBF/ Weißhuhn/ Rövekamp 2002, 35; Tabelle 21)" (Cornelißen 2004, 5f.).

Die Diskussion aufgrund der PISA-Ergebnisse in England – die vergleichbar mit denen in Deutschland sind –, ob Jungen im englischen Bildungssystem zunehmend schulisch scheitern, kann unter Berücksichtigung von männerkritischen Forschungsergebnissen zu "hegemonialen" und "untergeordneten Männlichkeiten" (vgl. Mac an Ghail 1994, Connell 2002) neu gesehen werden.

"Diese Sichtweise [auf die benachteiligten Jungen] wird mittlerweile als vereinfachend abgelehnt, da übersehen werde, wie unterschiedlich die schulischen Leistungen verschiedener Gruppen von Jungen seien" (Kampshoff 2003, 16). "Wie Schüler, hier am Beispiel der Jungen, Geschlechterkonzeptionen leben und welche Einflüsse diese auf Schulleistungen haben, darüber wird ebenso wenig in PISA zu finden sein wie darüber, wie mögliche bildungspolitische Maßnahmen ihrerseits wiederum auf die Schüler wirken" (ebda., 19).

Als Strategie dagegen, dass viele Schüler weniger leisten als erwartet und ihre Potenziale nicht ausnützen ("underachievement"), schlagen Carrington und Skelton vor, dass ältere Schüler Mentoren für jüngere werden könnten (Carrington u.a. 2003, 5).

Das Argument "männliche Rollenvorbilder"

Neben sozialisationstheoretischen Annahmen bezüglich der positiven Wirkung von Lehrern als männliche Vorbilder könnten auch entwicklungspsychologische Erklärungen für das schlechte Abschneiden der Buben herangezogen werden, ebenso wie Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder der Gesellschaft. Für Verhaltensauffälligkeiten von Buben könnten auch andere Interpretations- bzw. Handlungsmöglichkeiten gesehen werden (Straub 2004, 31).

"Zusammenfassend lässt sich feststellen: es gibt wenig empirische Untermauerung in der Literatur für das Argument, dass größeres männliches Engagement in der Kleinkinderziehung Geschlechterrollenstereotypen entgegen wirken könnte. Im Gegenteil, es gibt Anzeichen dafür, dass eine größere Beteiligung von Männern bloß traditionelle Geschlechterauffassungen verstärken würde" (Lyons u.a. 2005; Übersetzung C.S.).

Es besteht wenig Kenntnis über zeitgenössische Theorien darüber, wie Kinder Geschlecht konstruieren und ihre Geschlechtsidentitäten verhandeln. Eher basieren sie auf jetzt weitgehend diskreditierten Sozialisationstheorien, die postulieren, dass Kinder ihre Vorstellungen von Geschlecht und passendem Geschlechterverhalten entwickeln, indem sie einer Reihe von Einflüssen ausgesetzt sind, besonders Eltern, den Medien, Peers und Lehrerinnen und Lehrern. Diese Theorien unterschätzen die aktive Rolle des Kindes bei Geschlechterkonstruktionen.

Kritiker/innen der Sozialisationstheorien argumentieren,

"dass das Lernen von Geschlecht in hohem Grade komplex ist, weit mehr ist als ein Osmose-Prozess (Davies, 1989; MacNaughton u.a. 2001). Sozialisationstheorien erklären demnach nicht ausreichend die Wechselwirkungen zwischen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Normen in der Konstruktion von Geschlecht. Und sie beantworten nicht die Fragen bezüglich des Tuns von Kindern im Widerstand gegen oder in der Zurückweisen von dominierenden Auffassungen bezüglich Geschlecht und wie sie das tun. Darüber hinaus geben sie wenig Aufschluss darüber, was Kinder tun, wenn sie mit konfligierenden Auffassungen konfrontiert werden, oder wie sie zwischen konkurrierende Auffassungen wählen (MacNaughton u.a. 2001). Das heißt, nach diesen Kritikerinnen und Kritikern müssen wir mehr tun als nur unterschiedliche Formen von Männlichkeit für Kinder zu modellieren, damit eine Veränderung möglich ist in dem, wie sie sich als Geschlechtswesen bilden und neu bilden" (Davies 1989 zit. nach MacNaughton u.a. 2001, 151) (Lyons u.a. 2005; Übersetzung C.S.).

"Und auch viele männliche Lehrer haben (noch?) große Schwierigkeiten, ihr eigenes Handeln unter dem Gender-Aspekt zu reflektieren und den Jungen Formen von Männlichkeiten vorzuleben, die dem gängigen Rollenklischee ausweichen (...)." (Böhmman 2003, 34)

Die österreichischen Soziologinnen Edit Schlaffer und Cheryl Benard bemerken dazu: *"Es geht um die Werte und Einstellungen, nicht um die Geschlechtszugehörigkeit. Dass nur Männer 'Bubenarbeit' machen können, ist schlicht falsch" (Salomon 2002).*

Nach Sargent (2005) kann das "männliche Rollenvorbild" (neben anderen, sich überschneidenden Symbolen und Bildern wie "Mutter – Lehrerin", "homosexuell – pädophil"¹⁰) gesehen werden als soziales Konstrukt und Artefakt der vergeschlechtlichten Struktur von (Kleinkind-)Erziehung und Grundschule. Das Bild des "männlichen Rollenvorbilds" schafft und rechtfertigt die Geschlechtertrennung und ist damit ein Teil des Sets von Prozessen, die "gendered organizations" erschaffen und aufrechterhalten. Sargent übernimmt die Analyse und die Systematisierung von gendered organizations von Acker (1992) und listet als Strukturmerkmale von vergeschlechtlichten Organisationen weiters auf: das unterschiedliche strukturelle Vorhandensein von Frauen und Männern in der Organisation ("women teach and men administer", Hansot u.a. 1988), die mentale Arbeit von Individuen bei der bewussten Konstruktion ihres Verständnisses der vergeschlechtlichten Organisationsstruktur (z.B. in Form von kompensatorischen Aktivitäten von Lehrern, indem sie Geschlecht so tun, dass die patriarchale Geschlechterordnung schlussendlich reproduziert wird) und die Interaktionen von Individuen, die sich in geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung ausdrücken (Lehrer als Disziplinerer, als die Starken,...) (Sargent 2005).

Die Vorstellungen von Lehrern als Vaterersatz und Autoritätsfigur für Buben¹¹ und als Chance, den Mädchen eine alternative Form von Männlichkeit, ein positives Männerbild (im Gegensatz zu ihren Vätern, die missbrauchen oder nachlässig sind) zu zeigen – was als Begründungen für ihre Anstellung in der Grundschule vorgetragen wird – machen klar: es ist problematisch, alle diese Erwartungen erfüllen zu wollen – sowohl stereotype als auch nicht stereotype Bilder gleichzeitig.

Das Argument "niedriger Lohn"

Die niedrige Bezahlung erklärt nur teilweise das Phänomen des niedrigen Männeranteils in der Grundschule – es gibt eine Reihe von niedrigbezahlten Jobs, in denen Frauen und Männer beschäftigt sind (Director's Perceptions, 2004).

Anders Blank und Hans Palmqvist untersuchten die Arbeitsverhältnisse für Lehrpersonen in Schweden, die ihre Ausbildung zwischen 1991 und 1996 abgeschlossen haben und kamen zu dem Ergebnis, dass die Grundschullehrer für Jahrgang 1 bis 7 mehr verdienen als die Lehrerinnen: *"Es kann also konstatiert werden,*

¹⁰ Männer bedeuten Gefahr, Frauen repräsentieren Liebe und Schutz. Diese Symbolik ist Teil des dualen und polaren Konzepts der Vorstellung von getrennten Sphären von Männern und Frauen (Sargent 2005).

¹¹ Nach der Untersuchung von Sargent machten die Mütter, die nach einem Lehrer fragten klar, dass sie einen traditionellen Mann wollen – wobei traditionell gleichzusetzen ist mit stereotyp. Männer sollten nicht an Kunst und Literatur interessiert sein, sie sollten sportlich interessiert, Disziplinerer und Autoritätsfigur sein (Sargent 2005).

dass die Ausbildung für Grundschullehrer 1 bis 7, auf den Lohn nach dem Examen gerechnet, für einen Mann mehr wert ist als für eine Frau" (Blank u.a. 1998, 128).

Eine Studie von Stefan Wolter (Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF) und Stefan Denzler (wissenschaftlicher Mitarbeiter der SKBF) erklärt den Prozess der Feminisierung des Lehrberufs (vor allem der Volksschule bzw. Primarstufe) für die Schweiz als Folge von ökonomisch rationalem Verhalten der Studierenden (Wolter, Denzler 2003). Demnach schlägt sich der Lehrberuf für Frauen in deutlich höheren finanziellen Vorteilen nieder als für Männer, im Vergleich zu allen anderen Berufen mit gleicher Ausbildungsvoraussetzung. "Frauen können damit rechnen, dass sich eine Ausbildung, die zum Beruf 'Lehrerin' führt, ihnen über das Leben gesehen zwischen 17 und 26 Prozent mehr Lebenseinkommen beschert" (ebda., 23). Eine Primarlehrerin mit Uni-Abschluss verdient über das Leben gesehen rund 19% mehr als eine Frau mit einem Universitätsabschluss in einem durchschnittlichen Beruf – ein Primarlehrer mit Uni-Abschluss verdient über das Leben gesehen jedoch nur rund 2% mehr als ein Mann mit einem Universitätsabschluss in einem durchschnittlichen Beruf¹² (Wolter, Denzler 2003, 25, Graphik 1). Für Männer sind die Differenzen also viel geringer und gerade im Primarlehrebereich nicht signifikant (ebda., 24).

Wolter und Denzler führen in ihrer Untersuchung den Begriff der geschlechtsspezifischen, auf den Beruf bezogene Bildungsrenditen ein:

"Bildungsrenditen sagen aus, welchen ökonomischen Vorteil man sich über das Leben gesehen erwarten darf, wenn man sich für eine bestimmte Ausbildung entscheidet. (...) einerseits als Ertrag pro eingesetzte Ressource (...), wobei die eingesetzte Ressource die Studienzeit und die direkten Bildungskosten umfasst und der Ertrag in Form des dank der Ausbildung erzielten Salärs gemessen wird. Aussagekräftig sind andererseits relative Vergleiche, das heißt der Vergleich alternativer Ausbildungen oder Berufe, weil man damit direkt eine Aussage darüber machen kann, ob sich eine bestimmte Ausbildung oder ein bestimmter Beruf 'lohnt'" (ebda., 23).

Die Analysen der Berechnungen der Lebenseinkommensunterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen verschiedener Schulstufen und anderen Berufen, die eine Matura oder einen Universitätsabschluss erfordern, zeigen: Die Lebenseinkommensvorteile fallen durchgängig zugunsten der Lehrer/innen aus; die Vorteile für den Lehrberuf sind bei Frauen ausgeprägter als bei Männern, in der Regel mehr als doppelt so hoch (Wolter, Denzler, Weber 2003, 315, Abbildung 6). Hierbei ist noch ein wichtiger Zusatz zu machen: Die Ausbildungsreform in der Schweiz mit der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen (PH) und einer Hebung der gesamten Lehrer/innenbildung von der Primar- bis zur Sekundarstufe II auf das tertiäre Niveau (v.a. Verlängerung der Ausbildungszeit der Primarlehrer/innen) bewirkte, dass bei Primarlehrern und -lehrerinnen die Lebenseinkommensvorteile sanken – bei Männern von ca. 13% auf ca. 2%, bei Frauen von ca. 24% auf ca. 19% (Wolter, Denzler, Weber 2003, 315, Abbildung 6).

Zur geschlechtsspezifischen Lohndiskriminierung führen Wolter, Denzler und Weber an, dass im Lehrberuf für Frauen und Männer gleich Saläre gelten.

"Beim Lehrberuf, der sich gerade in der Vergangenheit durch eine praktisch hierarchielose Ausgestaltung der Arbeitsverhältnisse auszeichnete, sind die Diskriminierungsmöglichkeiten von vornherein eingeschränkter als in den übrigen Berufen. Daraus ergibt sich, dass der Lehrberuf für Frauen die bessere Alternative darstellt als für Männer, was letztlich eine einfache Erklärung dafür bietet, warum der Lehrberuf in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Feminisierung erlebt hat – wobei sich dieser Prozess auf der Sekundarstufe I und II langsamer gestaltete, weil zuerst der Anteil der Frauen in den Universitäten steigen musste" (ebda., 316). "Der Unterschied ist in den deutlich höheren Lohnaussichten der Männer gegenüber den Frauen zu suchen, wenn beide nicht den Lehrberuf ergreifen" (Wolter, Denzler 2003, 24).

Die Autoren nennen drei Gründe für diese Differenz: die Lohndiskriminierung von Frauen, die Diskriminierung von Frauen bei den Karrierechancen und die Diskriminierung von Teilzeitarbeitenden.

"Aus diesen Diskriminierungen ergeben sich Lohnverläufe für Frauen, die deutlich ungünstiger verlaufen als die durchschnittliche Besoldung als Lehrerin, während die männlichen Lehrer zwar von guten Anfangssalären

¹² Zum Vergleich: Eine Frau, die als Lehrerin auf der Sekundarstufe II arbeitet, kann mit einem 27% höheren Lebenseinkommen rechnen als eine Frau mit einem Universitätsabschluss in einem durchschnittlichen Beruf (Männer: fast 10%).

profitieren können, aber im Laufe der Erwerbsbiographie von ihren Kollegen in anderen Berufen überholt werden" (ebda., 24).

"Die über das Lebenseinkommen gemessenen Lohnvorteile zugunsten der Lehrer [und Lehrerinnen, Anm. C.S.] sind derart ausgeprägt, dass Lehrermangel, wo er auftritt, eher durch nichtmonetäre Faktoren ausgelöst werden muss und dementsprechend auch schlecht mit Lohnmaßnahmen allein bekämpft werden könnte. Weiters sind diese Lohnvorteile auch eine relativ einfache Erklärung für die fortschreitende Feminisierung des Lehrberufs. Um diese zu stoppen oder abzuschwächen, müssten sich die Gehälter der Frauen (insbesondere jener Frauen mit höherer Ausbildung) in den anderen Berufen schneller und stärker jenen der Männer angleichen" (Volter, Denzler, Weber 2003, 317).

Maßnahmen im Bildungswesen alleine könnten also nach diesen Analysen ein Gleichgewicht zwischen Männern und Frauen im Lehrberuf nicht erzielen.

Das Argument "geschlechtsspezifisch unterschiedliches Unterrichten"

Nach einer Untersuchung von Gundel Schümer¹³ nehmen Lehrerinnen und Lehrer ihre pädagogische Arbeit in der Schule unterschiedlich wahr und akzentuieren sie unterschiedlich; die Ergebnisse sprechen für die hohe professionelle Qualität von Lehrerinnen (Schümer 1992, 655ff.).

Ihre Ergebnisse in Bezug auf Unterrichtsgestaltung:

Frauen sind die sozialen und emotionalen Komponenten ihrer Arbeit wichtiger als Männern. Frauen gestalten ihren Unterricht lebendiger und abwechslungsreicher und bemühen sich, ihre Schüler/innen zu motivieren und zu selbständigem Lernen anzuregen.

"So gibt es unerwartet viele Frauen unter den Grundschullehrern, die ihre Schüler im Deutschunterricht eigene Textsammlungen, Wörterhefte oder Merkhefte für Rechtschreib- bzw. Grammatikregeln anlegen lassen; die in Mathematik Lernspiele einsetzen oder mit selbst angefertigten Medien arbeiten; die im Sachunterricht Projekte durchführen, Rollenspiele und andere Lernspiele machen lassen, Nachschlagewerke, Sachbücher, Zeitungen und sonstige Literatur verwenden bzw. mit Materialien aller Art arbeiten, die die Schüler in den Unterricht mitbringen" (ebda., 666).

"Unerwartet viele Männer finden sich lediglich unter den Lehrern, die mit dem Lehrbuch ihrer Klasse zufrieden sind, die es verhältnismäßig häufig im Unterricht einsetzen – insbesondere zu Übungszwecken – und oft Hausaufgaben daraus aufgeben" (ebda.).

"(...) Grundschullehrerinnen (bemühen) sich stärker als ihre männlichen Kollegen darum, ihre Schüler zu aktivieren, indem sie beispielsweise Projekte, Spiele oder Veranstaltungen zur Förderung der Lesemotivation durchführen (...)" (ebda., 669).

Auffällig ist, dass Lehrerinnen nahezu unabhängig vom Bundesland und von der Schulform wesentlich intensiver als Männer mit anderen zusammenarbeiten, das heißt sich gegenseitig beraten, Unterrichtsvorbereitungen, Lehr- und Lernmittel oder Leistungskontrollen austauschen oder gemeinsam Materialien, Medien, Tests usw. entwickeln (Schümer 1992, 674, Abb. 9).

Diese von Schümer festgestellte geschlechtsspezifisch unterschiedliche Kooperationsfähigkeit wird in anderen Untersuchungen abgeschwächt und relativiert: "(D)as Ausmaß der Kooperation von Lehrkräften (ist) dann besonders hoch, wenn sie an Gesamtschulen unterrichten, und besonders niedrig, wenn sie an Gymnasien tätig sind. Die Differenzen, die zwischen den 'sozialeren' Frauen und den 'konkurrenzorientierteren' Männern an den untersuchten Schulformen bestehen, fallen gegenüber diesen Schulformdifferenzen kaum ins Gewicht (vgl. Schümer 1992, 674)" (Hänsel 1997, 21).

"In Grundschulen können wir am ehesten Ansätze offenen Unterrichts, flexibler Raumgestaltung, freier Arbeitsansätze und differenzierten Unterrichts finden. (...) Warum sind gerade in der Schulform mit dem höchsten Feminisierungsgrad

¹³ Die Untersuchung bezüglich des "Medieneinsatzes im Unterricht" war eine schriftliche Umfrage unter Schulleitung und Lehrenden in vier deutschen Bundesländern in Grundschulen und allen Regelschulen der Sekundarstufe 1; sie erfasste die Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln aller Art und wie die Lehrer/innen die vorhandenen Ressourcen im Unterricht nutzen.

die höchsten Veränderungspotentiale zu verzeichnen, obgleich Frauen von den stereotypen Erwartungen her eher Konservatismus nachgesagt wird?" (Kaiser 2005)

Die Ergebnisse der PISA-Studie lösten auch in der Schweiz eine Debatte über den hohen Lehrerinnenanteil aus; ihnen wurde ein zu wenig leistungsorientierter Unterrichtsstil vorgeworfen und mangelnde Professionalität unterstellt, da sie zu viel Gewicht auf Sozialkompetenz und zu wenig auf Leistung legen. Hingegen argumentiert die Soziologin Caroline Bühler vom Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern-Marzili:

"Weder gibt es ernst zu nehmende Befunde, wonach sich das Geschlecht der Lehrkraft auf die Leistung auswirkt, noch kann von einer im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen besonders unprofessionellen Haltung der weiblichen Lehrkräfte gesprochen werden. Ausschlaggebend für die Unterrichtsdefizite ist nicht das Geschlecht der Lehrperson, sondern das veraltete Berufsbild und die unzureichende Ausbildung" (Bühler 2004).

Der quantitativ hohe Frauenanteil wird kausal mit Diskriminierung und Statusabwertung in Verbindung gebracht.

"Den Lehrberuf als Frauenberuf zu bezeichnen, bedeutet deshalb, ihn auch normativ wertend zu definieren. (...) Diesen Etikettierungen liegt nach wie vor eine Geschlechterordnung zugrunde, die auf den Kategorien 'männlich' und 'weiblich' beruht, die Homogenität unterstellen und historischen Wandel ausschließen" (Larcher, Schafroth 2004).

Die Überbetonung des geschlechtsspezifischen unterschiedlichen Unterrichtens wird auch vom deutschen Bildungsforscher Ewald Terhart zurückgewiesen:

"Der berühmte 'kleine Unterschied' war – insgesamt betrachtet – in unserer Untersuchung der kleinste von allen drei Differenzdimensionen – also von Alter, Schulform und Geschlecht. Vor allem zeigte sich, dass Lehrerinnen insgesamt ganz eindeutig eine klare Berufsorientierung aufweisen. Das alte Klischee vom Lehrerinnendasein als Neben- und/oder Durchgangsstadium zu privatem Familienglück (oder aber als notgedrungene Existenzform für 'Sitzengebliebene') trifft also nicht zu. Es ist auch nicht so, dass Lehrerinnen alles grundsätzlich anders sehen und beurteilen (...)" (Terhart 1997, 7).

Auch aus den USA liegen Untersuchungsergebnisse über Männer in Elementary Education vor, die belegen, dass die Anwesenheit von Männer im Klassenzimmer keinen signifikanten Unterschied in den Leistungen der Schüler/innen macht (Galbraith 1992).

Untersuchungen belegen jedoch, dass Kinder sich einen männlichen Lehrer wünschen (Milhoffer, Wilsoet 1985), denn:

"Die Erzieherrolle der Männer in der Grundschule ist weitgehend 'unverbraucht'; die Kinder (...) kennen den Mann als Erzieher im wesentlichen als Verbündeten, der am Wochenende das 'Kind im Manne' rausläßt und mit den lieben Kleinen tobt, während Mutti den Sonntagsbraten schmort. (...) Und so einer, der die Regeln des familiären Alltags – selten genug – anarchisch durchbricht und gleichzeitig die hierfür notwendige Autorität besitzt, (...) alle einschnürenden Anordnungen und Verbote unverkrampft ignoriert, so einer soll nun jeden Tag das Klassenzimmer in eine Welt von Freiheit und Abenteuer verwandeln" (Knauer 1992, 17).

Bezüglich der Äußerung des Niedersächsischen Kultusministers Bernd Busemann (CDU) zur überproportionalen Präsenz der Lehrerinnen in den Grundschulen und den daraus resultierenden negativen Schulabschlüssen der Jungen erwidern Meppener Lehrerinnen und Lehrer, dass es in der Grundschule nicht auf Proporz, sondern auf Qualität, sprich Berufung und Hingabe ankomme ("Kommt auf Berufung jedes einzelnen Pädagogen an". In: Neue OZ online, 02.10.2003). Der Ausweg aus einer eventuellen negativen Entwicklungen der Jungen wird nicht in der Männerquote gesehen; nicht auf Quantität komme es an, sondern auf "Berufung".

Die Studie von Diefenbach und Klein (Deutschland)...

Die deutsche Soziologin Heike Diefenbach von der Universität Leipzig veröffentlichte gemeinsam mit Michael Klein in der Zeitschrift für Pädagogik einen Artikel über die "soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse" (Diefenbach u.a. 2002). Ihre provozierende These lautet:

"Beeinflusst werden die Nachteile von Jungen im deutschen Bildungssystem vom Anteil männlicher Grundschullehrer und von der Arbeitslosenquote: Je geringer der Anteil männlicher Grundschullehrer und je höher die Arbeitslosenquote in einem Bundesland ist, desto schlechter schneiden Jungen im Vergleich zu Mädchen im Hinblick auf ihre Sekundarschulabschlüsse ab" (ebda., 938).

Und sie folgern daraus:

"Wenn es stimmt, dass in allen Bundesländern die Mehrzahl der Grundschullehrer weiblich ist und dass dies für Schülerinnen einen Vorteil bzw. für Schüler einen Nachteil darstellt, der sich z.B. in der Leistungsmotivation, der Leistungsfähigkeit oder der Bildungsempfehlung für eine weiterführende Schulart niederschlägt, dann kann erklärt werden, warum in allen Bundesländern Nachteile für Jungen gegenüber Mädchen hinsichtlich der Abschlüsse bestehen, die sie in der Sekundarstufe erzielen. Wenn außerdem das Verhältnis zwischen Grundschullehrern und Grundschullehrerinnen in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich ist (auch wenn die Lehrerinnen in den meisten Bundesländern in der Mehrzahl sind), so kann erklärt werden, warum die Nachteile für Jungen gegenüber Mädchen in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Dieses Argument ist selbstverständlich so gut wie seine Prämissen, weshalb zu begründen ist, warum es ein Vorteil für Mädchen bzw. ein Nachteil für Jungen sein sollte, wenn ihre Grundschullehrer weiblichen Geschlechts sind.

Zum einen besteht die Möglichkeit aktiver Benachteiligung von Jungen gegenüber Mädchen durch Lehrerinnen. (...) Wir halten es jedoch für wahrscheinlicher, dass die Nachteile, die Jungen gegenüber Mädchen durch die Betreuung durch Lehrerinnen haben, eine unbeabsichtigte Folge des Handelns der Lehrerinnen sind, die das Verhalten von Jungen und Mädchen unterschiedlich interpretieren und bewerten. (...) [Es werden in der Folge Studien aus den 1970er und 1980er Jahren zitiert.] So ist es denkbar, dass Mädchen, die sich in einer Klasse (negativ) auffällig verhalten, eine größere Zuwendung und ein größeres Verständnis durch Lehrerinnen erfahren als Jungen, die sich (negativ) auffällig verhalten. Frasch und Wagner (1982) haben u.a. festgestellt, dass Lehrerinnen häufiger als Lehrer Jungen (und nicht Mädchen) aufrufen, wenn sie sich nicht von sich aus melden. Wenn man davon ausgeht, dass ein häufiger (wenn auch nicht der einzige) Grund, sich nicht zu melden, fehlendes Wissen ist, so bedeutet dies, dass fehlendes Wissen von Jungen häufiger entdeckt wird als fehlendes Wissen von Mädchen. (...) Lehrerinnen prägen die Schulkultur; möglicherweise erwarten und prämiieren sie solche Verhaltensweisen, die Mädchen im Rahmen ihrer Sozialisation einüben, Jungen aber nicht (in demselben Maß). Umgekehrt sind Verhaltensweisen, die den schulischen Alltag stören und vermutlich auch die schulischen Leistungen beeinträchtigen, bei Jungen häufiger als bei Mädchen anzutreffen (...), und möglicherweise werden Lehrerinnen durch solches Verhalten stärker irritiert als Lehrer, wenn sie als Maßstab die eigene geschlechtsspezifische Sozialisation heranziehen. (...)" (Diefenbach u.a. 2002, 948ff.)

... und die Replik von Cornelißen bezüglich Männlichkeiten und Schulleistungen

Die Bildungsforscherin Waltraud Cornelißen vom Deutsches Jugendinstitut, Abteilung "Geschlechterforschung und Frauenpolitik" nimmt auf die Veröffentlichung von Diefenbach und Klein Bezug:

"Insbesondere die implizite These, Lehrerinnen könnten entscheidend zur Benachteiligung von Jungen beitragen, hat provoziert. Die These wäre zu überprüfen, wobei auch zu klären wäre, ob speziell jene Jungen mit einem Frauen besonders stark abwertenden Weiblichkeitsbild bestärkt Schulprobleme haben, während Jungen mit einem eher egalitären Geschlechterrollenverständnis von Lehrerinnen im Unterricht genauso profitieren können wie Mädchen. (...) Kampshoff verweist auf eine qualitative Untersuchung von Mac an Ghaill (1994), der den Zusammenhang zwischen verschiedenen Leitbildern von Männlichkeit und Schulleistungen untersuchte. Er entdeckte verschiedene lokale Schülerkulturen, deren Männlichkeitsbilder mit schulischen Anforderungen kaum kompatibel waren. Angesichts des hohen Frauenanteils unter den Lehrkräften dürften auch das Frauenbild in solchen Schülerkulturen für den Schulerfolg der Jungen nicht unerheblich sein (Mac an Ghaill zit. nach Kampshoff 2003)" (Cornelißen 2004, 7; Hervorhebung i.O.).

Cornelißen plädiert also dafür,

"(...) die Bedeutung von kulturell, vielleicht auch lokal und subkulturell geprägten Männlichkeitsbildern für das Schulversagen von Jungen in Erwägung zu ziehen. Es wäre denkbar, dass Leitbilder, die den Jungen heute über Medien und in ihrer Peergroups vermittelt werden, einen Teil der Jungen viel stärker hin auf 'Coolness', 'Toughness', Technikbeherrschung, Dominanzgebaren und Selbstgewissheit hin orientieren, als dies für eine angemessene Arbeitsdisziplin, ein breites fachliches Interesse und eine Bereitschaft, Lehrkräfte als Experten und Autoritäten anzuerkennen, von Vorteil ist. Mit der Feminisierung im Lehrberuf könnten sich die Probleme dieser Schülergruppen verschärfen, wenn mit ihren Männlichkeitsbildern auch ein latenter Sexismus verbunden ist" (ebda., 20). "Von Diefenbach und von Klein werden die Nachteile von Jungen im Schulsystem mit Verweis auf die von Männern erwartete ökonomische Selbstständigkeit als besonders problematisch bewertet. Dem ist entgegenzuhalten, dass die Risikogesellschaft mit ihren fragileren Paarbeziehungen heute allen Heranwachsenden ein hohes Maß an ökonomischer Selbstverantwortung abverlangt. Diese Entwicklung macht vor jungen Frauen nicht halt. Sie brauchen die gleichen Chancen, zu beruflicher Entwicklung und ökonomischer Eigenständigkeit. Dies scheint (...) durch bessere Schulabschlüsse noch keineswegs gewährleistet" (ebda., 21).

Strategien zur Erhöhung des Männeranteils

Aufwertung des Lehrberufes

Durch die Hebung des Images des Volksschullehrberufs könnte erreicht werden, dass sich mehr Männer für diesen Beruf entscheiden.

Gehalt für Volksschullehrer/innen erhöhen

Mit der Aufwertung des Lehrberufs eng verknüpft wird auch eine Erhöhung der Gehälter von Volksschullehrerinnen und -lehrern als Strategie genannt, um den Männeranteil zu erhöhen.

Diese beiden meist- genannten Strategien – die Aufwertung des Lehrberufs und die Erhöhung des Gehalts für Volksschullehrer/innen – implizieren eine Abwertung von Frauen, die in diesem Berufsfeld arbeiten.

Männerquote, positive Diskriminierung

"Deshalb", folgert Struck, "brauchen wir wohl eine Quotenregelung beim Personal von Kindergärten und Grundschulen, damit mehr liebevolle Väterlichkeit in die Nähe kleiner Jungen gerät" (Bölsche 2002a).

Gertrude Brinek, ÖVP-Wissenschaftssprecherin, plädierte anlässlich des Internationalen Frauentages für eine positive Diskriminierung im Lehrberuf: an den Pflichtschulen sollten Männer bevorzugt aufgenommen werden, an technischen Schule hingegen Frauen. (Kurier, 8.8.2003, 2)

Boys' Day und ähnliches

Es fehlt an Sonderveranstaltungen (ähnlich wie für Mädchen im technischen Bereich) "auf denen Jungen für Pädagogik-Berufe begeistert werden könnten" (Bölsche 2002a).

Unter den 25 beliebtesten Ausbildungsberufen von Männern in Deutschland ist keine einzige soziale oder pflegerische Tätigkeit. Einige Bundesländer Deutschlands laden daher am Girls' Day Jungen ein, sich über Berufe im Sozial- und Gesundheitswesen zu informieren. Brandenburg hat den Tag auch gleich umbenannt in "Zukunftstag für Jungen und Mädchen". Dabei sollen auch die Studiengänge für Lehramt beworben werden. (Holzapfel 2005)

"Für Mädchen eröffnet der Girls Day mit einem Schwerpunkt auf Technik und Naturwissenschaften Berufe, die in der Regel besser bezahlt sind und mehr Aufstiegsmöglichkeiten bieten als klassische Frauentätigkeiten. Auf die Jungen lässt sich diese Idee daher nicht eins übertragen. Der umgedrehte Versuch, sie für weniger attraktive Frauenberufe zu interessieren, dürfte kaum funktionieren. So heißt die offizielle Antwort auf den

Mädchen-Tag fürs männliche Geschlecht auch nicht Boys' Day, sondern 'Neue Wege für Jungs'" (Holzapfel 2005).

Netzwerke und Mentoring für Lehrer

Viele Männer brechen die Ausbildung ab oder steigen aus dem Lehrberuf aus, was u.a. darauf zurückgeführt wird, dass sie sich als Männer im Lehrberuf einsam fühlen (Blank u.a. 1998, 142ff.). Dies könnte durch die Bildung von Netzwerken oder durch Mentoring für Lehrer abgedeckt werden. Auch in Schweden wurden die Bildung eines Netzwerks für Lehrer und ein Mentorsystem vorgeschlagen, in dem Männer ein Jahr lang mit einem Mentor in der Schule "schnuppern" können und danach garantierten Zugang zur Lehrerausbildung haben, um den Männeranteil zu erhöhen (Aftonbladet, 29.8.1998; www.aftonbladet.se/amc/dokument/skolan/29/skola3.html).

Gezielte Anwerbung von Männern

Folgenden Strategien wurden in einer Untersuchung aus den USA als die erfolgreichsten bei der Anwerbung von Männern genannt (Director's Perceptions, 2004):

- } männliche Ehrenamtliche bzw. Freiwillige und Praktikanten bzw. Studenten ermutigen, den Beruf des Kleinkindpädagogen in Erwägung zu ziehen,
- } Mitarbeiter bitten, andere Männer anzusprechen,
- } Schul- und Jobmessen besuchen,
- } Eltern in den Anwerbungsprozess miteinbeziehen,
- } Fotos von Männern in schriftlichen Werbe-Materialien verwenden, männliche und weibliche Beschreibungen in alle Broschüren aufnehmen,
- } Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die Männer rekrutieren, einen Bonus anbieten,
- } Leiter/innen, die mit Eltern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern arbeiten, um Gender-Stereotype zu überwinden, diskriminierende Praktiken zu beseitigen und gezielte Anwerbe-Strategien zu implementieren.

Reflexion der Vorbildwirkung von Lehrern

"Mann-Sein allein ist kein Programm", könnte in Abwandlung eines Buchtitels¹⁴ die Devise lauten. Zur Transformation der Geschlechterverhältnisse in Richtung Geschlechterdemokratie sind Lehrer aufgefordert, ihre Normen, Werte und Einstellungen und ihre persönlich gelebte Ausgestaltung von Geschlechterverhältnissen zu reflektieren

"Viele Kollegen (...) 'wollen sich selbst nicht mit ihrer Rolle als Mann oder Frau auseinandersetzen.' [Zitat Uli Boldt, Lehrer] Das aber sei unverzichtbare Voraussetzung, sagt der Münchner Bubenbeauftragte Glötzner. 'Man weiß es ja selbst manchmal nicht besser und verhält sich nach depperten bizarren Männermustern'" (Thimm 2004, 95).

"(...) wenn ich mich mit der Geschlechterfrage auseinandersetze, dann bin ich als Mann oder Frau immer Teil des Themas. Ich rede über mich selbst und das ist in der Schule nicht üblich. Zudem gilt, wenn ich über mich selbst rede, dann werde ich mich immer auch selbst (er)kennen, bzw. wenn ich über mich selbst rede, könnten Dinge über mich deutlich werden, die ich ansonsten gerne verschweige. Männliche Sozialisation bietet dafür viele angreifbare Punkte, z.B. den Umgang mit Gefühlen, Ängsten, Schwächen, alltägliche Reproduktionstätigkeiten.

Wenn Mann sich nun nicht so auskennt mit dem eigenen Mannsein, wenn – und das ist die sehr verbreitete Normalität unserer Gesellschaft – sich Männer über ihr Mannsein nicht mit anderen Männern auseinandersetzen, dann wissen sie nicht, über was sie mit den Jungen reden sollen und stehen verunsichert vor der Situation mit den Jungen, weil sie

¹⁴ Strobl, Ingrid: Frausein allein ist kein Programm. Freiburg 1989

unbekanntes Terrain betreten müssten. Zusammengefasst lautet ein erstes Resümee: traditionelles Mann- und Lehrersein ist nicht gerade eine unterstützende Voraussetzung für Jungenarbeit" (Ottemeier-Glücks 2003, 267).

Lehrer als männliche Bezugsobjekte für Jungen müssen sich ihrer Verantwortung bewusst werden und diese Beziehung reflektiert gestalten.

"Dies erfordert eine Sensibilisierung für die Geschlechterfrage sowie für die eigene Geschlechtsrolle und die Bedürfnisse und Probleme der Jungen. Lehrer sind aber nicht die einzigen Männer, die für eine solche Beziehungsaufnahme in Frage kommen. Deshalb ist zu überlegen, ob nicht Schule auch die Väter stärker in die Verantwortung für ihre Söhne ziehen kann" (Zieske 1999, 8).

Mehr Lehrer könnten Buben als Vorbild dienen, selbst den Lehrberuf als Beruf in Betracht zu ziehen. *"Trotzdem, physische Präsenz ist nicht genug. Wir brauchen keine Männer, die bloß die traditionelle männer-zentrierte Kultur weitergeben" (Goodman u.a. 1988, 1).* Männer mit einer antisexistischen Perspektive sind von Nöten. Wie könnte ein solcher Lehrer agieren: z.B. aufmerksam zuhören, Kinder fürsorglich behandeln, nähen, kochen, eine gender-sensible Sprache verwenden, Unterrichtsaktivitäten entwickeln, die an Stelle von rationalen Begründungen und Auswendiglernen die Vorstellungskraft und Intuition der Kinder wecken, den Kampf der Frauen um Gleichberechtigung in der Gesellschaft als Unterrichtsthema einbringen (ebda., 5).

Was kann/muss ein profeministischer Lehrer angesichts der Dilemmata, die sich auftun (ebda, 6ff.):

- } sich seiner Privilegien bewusst sein und sie hinterfragen,
- } mit der Gefahr umgehen, des Nicht-normal-Seins bezichtigt zu werden,
- } die Gefahr reflektieren, in der Schule antifeministisch zu sein und daheim patriarchal zu agieren.

Auf jeden Fall braucht es ein Support-System, den Austausch zwischen Frauen und Männern mit antipatriarchalen Perspektiven und eine Auseinandersetzung mit feministischer Literatur (ebda., 10f.).

Auf den Ebenen der Schulverwaltung, Politiker/innen, schulischen Führungskräfte, Lehramts-Ausbildungsinstitutionen, Bildungsberatung, Lehrer

- } Schulverwaltung, Politiker/innen und schulische Führungskräfte müssen sich der Schwierigkeiten bewusst werden, mit denen Männer, die in die Primarschule wollen, konfrontiert sind (im angloamerikanischen Raum werden diese Schwierigkeiten v.a. in Verbindung mit Kinderschutz-Belangen gesehen).
- } Es braucht weitere Forschungen und Untersuchungen über die Faktoren, die Männer zum Grundschullehramt führen; Anwerbungs-Strategien müssen entwickelt werden (Lewis u.a.).
- } Jedes Leitbild, jedes mission statement einer Einrichtung muss in Bezug auf Mitarbeiter/innen-Diversität als Ziel die aktive Anwerbung von Männern beinhalten.
- } Die Leitungsebene und Schuldirektorinnen und -direktoren müssen ein Klima schaffen und signalisieren, dass Männer willkommen sind und unterstützt werden: "Männer werden ermutigt, sich zu bewerben", "Männer willkommen" in Stellenausschreibungen; Stellenausschreibungen in Publikationen, die üblicherweise von Männern gelesen werden (z.B. newsletters von Männergruppen); Mund-zu-Mund-Propaganda; Männer benützen, um andere Männer zu werben: wenn sie der einzige Mann sein sollten, sie auffordern, sich gemeinsam mit einem anderen zu bewerben; finanzielle Anreize für Kollegien, die Männer einstellen (Cunningham u.a. 2002, 11f.).
- } Männer als Assistenten oder Para-Professionelle anstellen, die die Qualifikationen nachholen können; Busfahrer, Köche, Hausbesorger, die gern mit Kindern arbeiten, ermuntern ein Praktikum zu machen; ebenso Jungen in den Schulferien; Ehrenamtliche aus Schulen und Hochschulen und Studenten, die lohnende Erfahrungen in der Kinderarbeit machen, könnten Lehrer als Berufsziel ins Auge fassen. Erfahrungen mit kleinen Kindern haben auch persönlichen Wert für die Schüler: zwischenmenschliche, problemlösungs-, team-, kommunikations-, organisations-, elternbezogene Fähigkeiten werden erlernt. Ehrenamtliche Tätigkeit mit kleinen Kindern macht sich im Lebenslauf gut, weil damit Erfahrungen und

Fähigkeiten-Erwerb nachgewiesen werden können, die wenige andere Männer aufweisen können. (Cunningham u.a. 2002, 11ff.)

- } Schul- oder Teamentwicklungsprozesse zu Geschlechterfragen sollten das Kollegium ermuntern, ihre Vorurteile zu Geschlechterrollen von LehrerInnen aufzugeben.
- } Kollegien sollten von Männern nicht erwarten, die Rolle der Disziplinerer, der Sportplatz-Manager, der Ersatz-Väter einzunehmen, so wie sie auch von Frauen nicht vorbestimmte Rollen erwarten.
- } Lehrerausbildner/innen: Informationen an Berufsberatungen über die Arbeit mit kleinen Kindern weitergeben; eine Gruppe von Männern (nicht nur einzelne) während der Ausbildung gemeinsam betreuen, Mentoring anbieten, Unterstützung beim Studium und – wenn notwendig – bei den Studiengebühren (Sargent 2005; Carrington u.a. 2003, 1).

Vorbildwirkung von außerschulischen Männern

Die Oldenburger Erziehungswissenschaftlerin Astrid Kaiser will *"echte Männer mit echten Berufen' zur Projektarbeit in die Klasse holen. 'Wenn ein Landwirt die Wärmelampe zeigt und von der Ferkelaufzucht erzählt, können krawallige Jungen viel lernen', meint sie. 'Sie erleben, wie behutsam ein derart kräftiger Mensch mit einem winzigen Lebewesen umgehen muss.' (Thimm 2004)*

Ergebnisse einer Studie aus Australien, in der u.a. die Einstellungen von Lehrem und Grundschullehrer-Studenten bezüglich der Beschäftigung von Männern im Arbeitsbereich Kleinkindpädagogik untersucht wurden zeigen: Die Berufswahl sowohl von Studenten als auch von Lehrern in der Grundschule wurde mehr durch die positiven Erfahrungen in der konkreten Arbeit mit kleinen Kindern beeinflusst als durch "Rollenvorbilder" (Lyons u.a. 2005).

Studenten, die schon mit kleinen Kindern gearbeitet hatten, hatten realistischere Jobvorstellungen und ein großes Engagement (a "strong commitment") zum Lehrersein (Thornton 1999).

Erfahrungen mit der Strategie der Männerquote bzw. der positiven Diskriminierung

Ein europäisches Land, das die Strategie der Männerquoten bzw. der positiven Diskriminierung bereits erprobt hat, ist Schweden. Auffallend ist, dass die geringe Anzahl von Lehrern jedoch aktuell nicht vorrangig zu sein scheint. Das Bewusstsein für die Frauendominanz scheint vorhanden zu sein und diese wird als unerwünscht bzw. nicht ideal bezeichnet, es wird allerdings nicht aktiv an einer Veränderung der aktuellen Situation gearbeitet. So taucht das Thema auch nur kurz in Artikeln auf, die eigentlich andere Hauptthemen haben. Es wird z.B. darauf hingewiesen, dass das schwedische System von "unbefugten Lehrpersonen" ("obehöriga lärare") Männern nützt. "Unbefugte Lehrpersonen" sind Personen, die nicht die erforderliche Ausbildung besitzen. Zum Teil sind das Lehrer/innen in Ausbildung, zum Teil Personen ohne irgendeine (begonnene) Lehrausbildung. Diese werden oft in – tatsächlicher oder nur behaupteter – Ermangelung an ausgebildetem Lehrpersonal eingestellt. Lehrer/innenvereinigungen kritisieren, dass solche Personen fest angestellt werden, da dadurch die Möglichkeit versperrt wird zu einem späteren Zeitpunkt ausgebildetes Personal – befugte Lehrpersonen: "behöriga lärare" – anzustellen. In Schweden ist fast jede fünfte Lehrperson in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium unbefugt. Unter den Männern ist der Anteil der Unbefugten bedeutend höher als unter den Frauen (27,1% vs. 15,6%). Dazu kommentiert Lärarförbundet (Verband der Lehrer/innen, Interessensvertretung von Lehrpersonen inkl. Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen): *"Die Untersuchung zeigt also, dass viel junge Männer dank ihres Geschlechts arbeiten. Natürlich werden in der Schule männliche Vorbilder gebraucht, diese dürfen allerdings nicht geschaffen werden, indem ein unbefugter Mann anstelle von einer befugten Frau angestellt wird"* ("Kommuner följer inte skollagen" 2004; Übersetzung A.S.).

Quotierung wird vom schwedischen Lärarförbundet als nicht zielführend bezeichnet, hingegen der Zusammenschluss von Lehrern in Netzwerken mit dem Ziel der Unterstützung und des Mentorings empfohlen ("Delad skola – delat arbetsliv").

Exkurs 1: Zur historischen Entwicklung des Frauen- und Männeranteils in der Volksschule bzw. Grundschule – eine "Feminisierung" des Lehrberufs?

Für Deutschland, die Schweiz und Österreich muss gleichermaßen konstatiert werden: aus historischer Perspektive ergibt die Betrachtung des Frauen-Anteils im Bildungsbereich im Allgemeinen und in der Volksschule im Besonderen ein differenziertes Bild von der sogenannten "Feminisierung". Frauen galten – wie in anderen Berufsbereichen – auch im Lehrberuf als Manövriermasse. Ihre Berufstätigkeit als Lehrerinnen mussten sie zu Ende des 19. Jahrhunderts erkämpfen, zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden sie in der Berufsausübung durch Zölibatsgebote eingeschränkt. In Krisenzeiten vor dem 2. Weltkrieg waren verheiratete Frauen als Doppelverdienerinnen unerwünscht im Lehrberuf (vgl. für die Schweiz: Grossenbacher 2001; für Deutschland: Hänsel 1996; für Österreich: Paseka 1997). *"Die Feminisierung des Lehrberufs stand ursprünglich also in engem Zusammenhang mit dem Einsatz von Frauen als Arbeitskraftreserve"* (Glumpler 1993, 190). In Phasen akuten Lehrer/innenmangels in einer Phase des Schuleintritts geburtenstarker Jahrgänge – in Deutschland gegen Ende der 1960er Jahre – warb z.B. das deutsche Kultusministerium gezielt Abiturientinnen. Eine Abwertung des Lehrberufs erfolgte durch semiprofessionelle Qualifikationsprofile.

"Die hier skizzierten Qualifikations- und Rekrutierungsprobleme dürften in den letzten Jahrzehnten stärker als die sogenannte Feminisierung dazu beigetragen haben, das professionelle Selbstverständnis von VolksschullehrerInnen zu beeinträchtigen" (ebda., 193).

"Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Sozialprestige des Lehrberufs in den 50er und 60er Jahren nicht in erste Linie dadurch beeinträchtigt wurde, dass sich überdurchschnittlich viele Frauen für ihn entschieden. Er besaß vielmehr in einer Zeit des Arbeitskräftemangels für leistungsfähige und einkommensorientierte Männer und Familienväter nicht mehr genügend Anziehungskraft. Gleichzeitig wurden durch die Einstellung von nicht oder nur eingeschränkt vorqualifiziertem Personal die Selbst- und Fremdeinschätzung der beruflichen Professionalität von VolksschullehrerInnen relativiert" (ebda., 194).

Der Lehrberuf als typischer Frauenberuf wird von Peter Lundgreen für die 1990er Jahre in Deutschland differenziert betrachtet: einerseits lässt sich statistisch die Lehrerin als "Frauenberuf I" (hoher relativer Anteil von Frauen im Gegensatz zu Männern in einzelnen institutionellen Segmenten) mit den historisch höchsten Werten für die Frauenanteile in unserer Gegenwart belegen; dies fällt jedoch zusammen mit den historisch kleinsten Werten für die Präferenz von Frauen, immer noch ein Lehramtsstudium zu wählen; die übergroße Mehrzahl der Frauen, die vor dieser Wahl steht, trifft eine andere Entscheidung. Aus dieser Perspektive ist die Lehrerin nicht mehr *der* Frauenberuf, ja kaum noch ein "Frauenberuf II" (Grundgesamt aller Frauen (oder Männer), die wählen können zwischen diesen oder jenen Segmenten des Bildungs- und Berufssystems) (Lundgreen 1999, 129).

Nach statistischer Betrachtung des Berufsfeldes "Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern" kann ebenfalls nicht von "Feminisierung" gesprochen werden. Für die 1990er Jahre wirft Angelika Paseka ein Licht auf die Veränderungen an den Pädagogischen Akademien in Österreich.

"In der Entwicklung der LehrerInnenbildungsanstalten (später Pädagogische Akademien) lässt sich ein Bruch feststellen: Solange diese Institutionen den Status von berufsbildenden mittleren (später höheren) Schulen hatten, betrug der Frauenanteil [an den Lehrenden] um die 40%. Nach der Umwandlung in Pädagogische Akademien, d.h. in einen hochschulmäßigen Lehrbetrieb, war das Lehrpersonal nur mehr zu 25% weiblich. Die Aufwertung der LehrerInnenausbildung erhöhte offensichtlich das Interesse der Männer an den dort zu vergebenden Positionen (...)" (Paseka 1997, 165).

Und für die zahlenmäßige Verteilung der Volksschul-Lehramts-Studierenden konstatiert die Autorin:

"Die Vermutung (und Hoffnung), dass mit der Verlängerung der VolksschullehrerInnen-Ausbildung auf sechs Semester und damit einhergehend mit der Verbesserung der Besoldung (d.h. einem Gleichziehen mit den Lehrpersonen an Hauptschulen) die Zahl der männlichen Studierenden zunehmen wird, hat sich (...) keineswegs erfüllt (...)" (ebda., 170).

Dagmar Hänsel plädiert für eine umsichtigeren Verwendung von Begrifflichkeiten: Sie sieht den Feminisierungsbegriff nicht nur für die Beschreibung der historischen Veränderungen, sondern als wissenschaftlichen Begriff überhaupt als unbrauchbar.

"Der Begriff vermengt Zustands- und Prozessbeschreibung sowie deskriptive und präskriptive Aussagen und lässt damit den Wirklichkeitsbereich, auf den er sich bezieht, verschwimmen. (...) Die Funktion des Feminisierungsbegriffs liegt denn auch nicht in der Beschreibung und Erhellung von Wirklichkeit, sondern in der Vermittlung von Ideologie und in der Markierung männlicher Ängste und Ansprüche" (Hänsel 1996, 431).

Exkurs 2: Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit

So gut wie jede Arbeit in unserer Gesellschaft hat ein Geschlecht: Sie gilt entweder als "weiblich" oder als "männlich", entweder als Frauenarbeit oder als Männerarbeit, es gibt Frauenberufe und Männerberufe, "weibliche" und "männliche" Branchen und Arbeitsplätze. Untersuchungen zu Prozessen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit (z.B. Wetterer 1995) zeigen, dass die soziale Konstruktion des Geschlechts der Arbeit auch selbst ein Stück "Arbeit" ist. Diese muss immer wieder neu geleistet werden und bringt immer wieder neu die Geschlechterdifferenz als alltagsweltlich plausible Erscheinungsform der Geschlechterhierarchie hervor.

Besonders gut rekonstruieren lassen sich solche Vergeschlechtlichungsprozesse bei Geschlechtswechseln von Berufen – historisch kann dies z.B. für die Weberei und Spinnerei, für die Verwandlung des Sekretärs in die Sekretärin, die Durchsetzung des Berufs des Setzers als Männerberuf, die "Feminisierung" der Röntgenassistentin oder eben des Lehrberufs beschrieben werden. Für alle diese Vergeschlechtlichungsprozesse gelten dieselben Gesetze: die "Feminisierung" von Berufs- und Arbeitsfeldern geht stets einher mit einer Statusminderung, deren "Vermännlichung" ist stets verbunden mit Statusgewinn oder zumindest Statuskonsolidierung (Wetterer 1995, 208).

Gerade wenn in der ethnomethodologischen Genderforschung davon ausgegangen wird,

"dass Geschlecht nichts ist, was man hat, sondern etwas, was man tut, gewinnt der Bereich der Arbeit und Berufsarbeit zentrale Bedeutung für die Bestimmung dessen, was die Zugehörigkeit zum einen oder anderen der zwei uns bekannten Geschlechter einer bestimmten Gesellschaft bedeutet. Wie Frauen 'sind' und wie Männer 'sind', was die einen eher können und was den anderen eher entspricht, was jeweils als 'männlich' oder als 'weiblich' gilt, wird ja ganz entscheidend strukturiert und mitbestimmt durch das, was Frauen und Männer arbeiten oder: was ihnen als Arbeits- und Berufsfeld zugewiesen bzw. zugestanden wird.

Prozesse der Vergeschlechtlichung von Arbeit sind in dieser Perspektive also integraler Bestandteil der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Und sie sind dies nicht allein auf der interaktiven Ebene, auf der 'doing gender' und 'doing one's job' untrennbar miteinander verwoben sind. Sie sind dies auch auf der strukturellen und institutionellen Ebene, die in den Blick rücken, wenn es um die Geschlechtszugehörigkeit nicht von Personen, sondern von Berufen und Arbeitsbereichen geht. (...) 'Doing gender' ist (...) immer auch 'doing male dominance' und 'doing female submission'" (Wetterer 1995, 201).

Was von der deutschen Soziologin Angelika Wetterer eben als für nahezu alle Berufe gültige Prinzipien beschrieben wurde, analysiert die Schulforscherin Dagmar Hänsel für den Lehrberuf im Speziellen: Danach muss die Vorstellung, dass Frauen und Männer im Lehrberuf qua Geschlecht über gegensätzliche Eigenschaften verfügen sollen, einer kritischen Überprüfung unterzogen werden.

"Lehrerinnen und Lehrer sind (...) Teil eines sozialen Systems, für dessen Ordnung die Konstruktion des Geschlechts eine zentrale Rolle spielt. Frau oder Mann zu sein präjudiziert nicht nur Ansprüche auf niedere oder höhere Positionen in der beruflichen Hierarchie, sondern ordnet die Mitglieder des Systems auch in zwei Gruppen, denen qua Geschlecht je besondere Eigenschaften zugeschrieben werden" (Hänsel 1997, 17).

Die Konstruktionen werden nicht nur in Theorien und sozialen Interaktionen der Geschlechter, sondern auch in zweigeteilten, hierarchischen Strukturen im Lehrerausbildungs- und -berufsbereich und mit ihnen verknüpften 'weiblichen' und 'männlichen' Karrieren sichtbar.

"Ebenso wie Lehrerinnen und Lehrer nicht Frauen und Männer im Lehramt mit je spezifischen Geschlechterqualitäten sind, wohnt den Funktionen, die sie im Lehrberuf erfüllen, keine geschlechtsspezifische Qualität, z.B. eine 'quasi mütterliche', inne. Die Funktionen, die Lehrerinnen und Lehrer im 'höheren' und 'niederen' Berufsbereich erfüllen, sind vielmehr dadurch unterschieden, dass sie Kindern gelten, die sich qua sozialer Herkunft und Schulfähigkeit unterscheiden. Die 'höhere' Schule ist so nicht nur als Berufsbereich für männliche Lehrkräfte, sondern auch als Bildungsbereich für sozial privilegierte, schulfähige Kinder konstruiert. Umgekehrt ist die 'niedere' Schule als Berufsbereich für weibliche Lehrkräfte, als Bildungsbereich für Kinder der sozialen Mehrheit und für solche Kinder konstruiert, die zur Schulfähigkeit erst erzogen werden müssen. (...) Die 'niedere' Lehrerausbildung (...) ist durch ein Weniger (an Länge, Kosten, Freiheit, Berechtigung usw.) von der 'höheren' Lehrerausbildung unterschieden" (Hänsel 1996, 432f., Hervorhebung i.O.).

Marianne Horstkemper fasst zusammen und formuliert die Herausforderungen für die Einbeziehung von Männern in die Grundschule:

"Die Unterscheidung in Männer- bzw. Frauenberufe orientiert sich in der Regel an zwei Kriterien: zum einen an der Anzahl der Frauen bzw. Männer, die in diesem Beruf arbeiten, zum anderen an Eigenschaften, die stereotyperweise mit dem Beruf verbunden werden. (...) Solche Zuschreibungen steuern in erheblichem Maße den Zugang zu bestimmten Berufen und die in diesem Feld zu erwartenden Erfolgchancen: In der Regel werden diejenigen Personen als besonders geeignet für einen solchermaßen typisierten Beruf eingeschätzt, bei denen die entsprechenden Eigenschaften als besonders ausgeprägt wahrgenommen werden (...). Wer dagegen eine Berufstätigkeit wählt, die mit dem eigenen Geschlechterstereotyp nicht zusammenpasst, sieht sich mit spezifischen Ansprüchen und Herausforderungen konfrontiert. (...) Die mangelnde 'Passung' von Berufs- und Geschlechtsrolle ist insoweit einerseits konfliktrichtig, andererseits kann die Bearbeitung solch widersprüchlicher Anforderungen aber auch die Reflexion vorantreiben und Veränderungen bewirken" (Horstkemper 2000a, 268).

Aus differenztheoretischer Sichtweise

"(...) wird davon ausgegangen, dass männliche und weibliche Lehrkräfte ihren Beruf unterschiedlich auffassen und ausüben. (...) Eine konstruktivistische Sichtweise lenkt den Blick darauf, dass beide Geschlechter aktiv in die (Re-)Produktion hierarchischer Geschlechtsunterschiede verstrickt sind, allerdings weitgehend unbewusst und unreflektiert. Gerade weil dieser soziale Akt der Konstruktion nicht gesehen werde, könne die allgegenwärtige Realität geschlechtssegregierter Arbeitsmärkte als Folge der Unterschiedlichkeit von Frauen und Männern interpretiert werden (...). Damit würden aber Geschlechtsunterschiede naturalisiert und reifiziert, nicht mehr als sozial hergestellte – und somit veränderbare – erkannt" (ebda., 269f.).

Resümee

Eine der Erklärungen für die Bemühungen der westlichen Länder, mehr Grundschullehrer anzuwerben und die Zahl der Lehrer zu erhöhen ist es, der "Feminisierung" der Grundschule zu begegnen. Die Annahme, die dieser Strategie zugrunde liegt, basiert auf "Sex Role Socialisation Theories", die von differenzierteren und komplexeren Verständnissen bzgl. Geschlechteridentitäten abgelöst worden sind.

Gemäß "Sex Role Socialisation Theories" sind Männlichkeit und Weiblichkeit jeweils nur in männlichen oder weiblichen Körpern verortet. Diese eindimensionale, essentialistische Fassung von Gender hat sich als unbefriedigend für die Erklärung und das Verständnis von Unterschieden zwischen Männern und Männern und Frauen und Frauen herausgestellt (vgl. Connell 2002) (Skelton 2003, 195).

"Die Idee, dass eine Veränderung in der Geschlechterverteilung der 'feminisierten' Natur des Grundschulbereichs beikommt, ist naiv. (...) Ein Hauptproblem für die laufenden Initiativen [Hebung des Männeranteils, C.S.] ist, dass sie nicht auf Forschungsergebnisse aufbauen und ihnen daher eine klare Ausrichtung fehlt. Wie Smith (1999, 2) in ihrem Papier über die Maßnahmen der Australischen Regierung herausarbeitete, 'werden Meinungen und Debatten akzeptiert als populärwissenschaftliches Alltagsverständnis, während bestimmte Sachverhalte verschwiegen und ausgeschlossen werden'" (Skelton 2003, 207).

Diese Sachverhalte sind z.B. die Erfahrungen von Männern, die sich entschieden haben, Grundschullehrer zu werden, die Meinungen von Lehrerinnen, die mit Männern arbeiten und die Bedürfnisse der Schülerinnen, die von diesen Lehrern unterrichtet werden. Der Ruf nach mehr Grundschullehrern untersucht nicht kritisch die Erfahrungen von Buben in der Schule und macht keinen Versuch zu dokumentieren, ob Buben in der Schule von der Anwesenheit von mehr Lehrern profitieren werden (Skelton 2003, 207).

"Die Diagnose einer 'weiblichen Schule' mit den Knaben als Verlierern des Schulsystems ist (...) wenig ergiebig. Solche Aussagen gehen von essentialistischen und ahistorischen Prämissen aus, sind polarisierend und pauschal. Dadurch werden differenzierte Fragen ausgeblendet und Diskussionen verkürzt, die die tatsächliche Grundproblematik der sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Kontexten und Interaktionen mit den möglichen Auswirkungen auf Schulqualität, Klassenführung und Bildungserfolg in den schweizerischen Schulsystemen thematisieren" (Larcher, Schafroth 2004).

Ein erster Ansatz für die Beantwortung der Frage "Warum so wenige?" sollte aus der Perspektive der Männer, die in Volksschulen unterrichten, erfolgen (vgl. King 1998). Untersuchungen v.a. aus dem anglo-amerikanischen Raum, die Grundschullehrer bezüglich ihrer Erfahrungen befragten, kamen zu folgenden Ergebnissen:

- } Lehrer stehen unter größerer "Beobachtung" durch ihre Kolleginnen, was ihren Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern anlangt;
- } es bestehen beträchtliche Unklarheiten bzgl. des "männlichen Vorbilds" (male role model), das die Lehrer glauben erfüllen zu müssen;
- } es besteht im Schulsystem eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die das Bild von unterschiedlichen weiblichen und männlichen Unterrichtsstilen verstärkt (Sargent 2000, 410).

Weiters werden die Themen "Caring" (Sorge, Fürsorge) und Homophobie (als zentrales Konstitutionsmerkmal einer zweigeschlechtlich gedachten, heterosexistischen Geschlechterordnung) als zentrale Herausforderungen für Lehrer genannt (vgl. King 1998).

Eine Herausforderung für Lehrer in der Grundschule war und ist es, mit den ihnen als Männer im Grundschullehrberuf vonseiten der Eltern und der Öffentlichkeit entgegen gebrachten Reaktionen von Erstaunen umzugehen (Lewis u.a.).

"Männer, die sich für das Grundschullehramt entscheiden, tun dies trotz einer Reihe von negativen Faktoren, die sich gegen den Eintritt in den Lehrberuf in der Grundschule richten, während Frauen diese Handicaps nicht haben" (Johnston u.a. 1999, 62).

Janet Smith von der Division of Communication and Education, University of Canberra, Australia formuliert folgende Erkenntnis (Smith 2004): Es ist extrem schwierig, Strategien für den Umgang mit Problemen und Nachteilen von Grundschullehrern zu entwickeln und zu implementieren, weil die meisten von ihnen ihre Ursache in gesellschaftlichen und medialen Einstellungen haben, denen sehr schwierig entgegen gewirkt werden kann. Aufmerksamkeit muss auch den Vorteilen von Männern im Lehrberuf geschenkt werden, weil diese oft zu Nachteilen für Lehrerinnen werden.

In einem ersten Schritt braucht es nach Smith mehr Unterstützung für unterrichtende Lehrer statt bloß darauf abzuzielen, mehr Lehrer in den Beruf zu bekommen. Der Versuch mehr Lehrer anzuziehen ist kontraproduktiv, wenn die Arbeitsbedingungen auf lange Zeit untragbar sind. Die australischen Statistiken zeigen, dass die Zahlen von Lehramts-Studenten steigen, während die Lehrer nicht in der Grundschule bleiben.

Als Strategien zur Bearbeitung des Themas "Lehrer in der Grundschule" schlägt Smith vor:

- } auf die Erfahrungen von Lehrern hören;
- } klare Richtlinien erarbeiten, wie Lehrer sich vor der unbegründeten Gefahr, für den Beruf nicht geeignet zu sein, schützen können;

- } realistischere und differenziertere Berichterstattung über Lehrer in den Medien, vor allem um den Mythos zu entlarven, dass Lehrer/innen Ersatzeltern sind;
- } soziale und unterstützende Netzwerke.

Als besonders wichtig streicht Smith heraus: Klarheit darüber erlangen, warum mehr Lehrer gebraucht werden, welche Probleme sie lösen sollen und wie ihre Anwesenheit helfen soll. Weiters werden (weitere) Forschungen über die Bedürfnisse von Mädchen und Buben gefordert sowie darüber, ob das Geschlecht der Lehrperson Auswirkungen auf die Lernerfolge oder Schulerfahrungen hat. Wenn dann das Ergebnis ist, dass mehr Lehrer unbedingt nötig sind, dann erst müssen realistische Wege für ihre Adressierung und Unterstützung entwickelt werden (Smith 2004, 10).

Speziell für die australische Situation bezüglich der zahlenmäßigen Verteilung von Grundschullehrern fordert Smith Untersuchungen darüber, warum die Zahl von Lehrern in staatlichen Schulen sinkt, während die von Alternativschulen steigt; und warum der Anteil von Lehramts-Studiums-Einsteigern steigt, während die der Absolventen sinkt (ebda., 11).

"Wenn ausreichend differenzierte Diskurse über Grundschullehrer entwickelt sind, können sich die Diskussionen über sie vorwärts bewegen, um wirklich die Bedürfnisse von Lehrern und Lehrerinnen in der Grundschule, der Studierenden, der Schulen und des Bildungssystems zu erfüllen" (ebda.).

Folgende Fragen können helfen, die eigenen Vorstellungen und Annahmen über Lehrer zu überprüfen (Cunningham u.a. 2002, 11):

- } Was glauben Sie ist der Nutzen von Lehrern?
- } Was sind die Nachteile davon, dass keine Lehrer für junge Kinder vorhanden sind?
- } Welche Einstellungen haben Sie darüber, wie gut Männer die Rolle von Grundschullehrern erfüllen können?
- } Wollen Sie alle Arten von Lehrern oder nur ganz bestimmte? Welche? Warum?
- } Was glauben Sie wird passieren, wenn Männer das Berufsfeld Kleinkindpädagogik betreten? Werden sie es stärken? Werden sie Frauen Macht wegnehmen? Welche anderen Auswirkungen werden sie bringen? Warum?
- } Wie würde Ihre Einrichtung aussehen, wenn die Hälfte der Belegschaft Männer wäre?
- } Wie ermutigen Sie Familien, Männer als Lehrer ihrer jungen Kinder willkommen zu heißen?

Zukünftige Werbemaßnahmen müssen nicht nur die intrinsische Zufriedenheit bei der Arbeit mit kleinen Kindern unterstreichen, sondern sich auch direkt mit den stereotypen Bildern, die mit dieser Arbeit verbunden sind, beschäftigen. Befürchtungen der Öffentlichkeit bezüglich der Arbeit von Männern in diesem Beruf müssen in der Werbung berücksichtigt werden. Lehramts-Studenten müssen sicher sein, dass sie effektive institutionelle Unterstützung erhalten, wenn sie gender-bezogene Diskriminierung im Rahmen ihrer Ausbildung erfahren (Carrington 2002, 301).

Aber auch wenn plötzlich viele Männer Lehramt studieren würden, würde es Jahre dauern bis sich das an den Schulen bemerkbar macht. *"Es gibt keine Lösung die übermorgen greifen könnte"*, wird Klaus Wenzel vom Bayrischen Lehrer- und Lehrerinnen-Verband zitiert (Holzapfel 2005).

Literatur

- Acker, Joan (1992): Gendering organizational theory. In: Mills, A.J.; Tancred, P. (Eds.): Gendering organizational analyses. Newbury Park, CA, 248-260
- Aissen-Crewett, Meike (1996): Der Einfluss der Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit auf das Verhalten von Mädchen und Jungen sowie von Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule. In: Hempel, Marlies (Hg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim, München, 79-91
- Allan, Jim (1993): Male Elementary Teachers. Experiences and Perspectives. In: Williams, Christine L.: Doing "Women's Work". Men in non-traditional Occupations. Sage
- Allan, Jim (1994): Anomaly as Exemplar: The Meanings of Role-Modeling for Men Elementary Teachers. Iowa
- Augusta, Georg (1996): Zur Konstruktion von Männlichkeit bei Männern in weiblich konnotierten Berufen am Beispiel Kinderbetreuer. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien
- Berg, Detlef; Tisdale, Tim: Verhaltensauffälligkeiten bei Grundschulkindern. Eine elektronische Publikation einer epidemiologischen Studie. Otto-Friedrich-Universität Bamberg; <http://elib.uni-bamberg.de/volltexte/2004/8/bergtisdale1.pdf>, <http://elib.uni-bamberg.de/volltexte/2004/8/bergtisdale2.pdf> (7.6.2005)
- Bloch, Alexandra (2004): Feminisierung des Volksschullehrerberufs auf Grund gescheiterter Professionalisierung? Das Beispiel des Kantons Zürich. In: Geschlecht und Wissen. Beiträge der 10. Schweizerischen Historikerinnentagung 2002. Zürich, 109-121
- Böhm, Marc (2003): Jungen in der Schule – ein Problemfall!? In: Pädagogik 10/03, 32-35
- Bölsche, Jochen (2002a): Zuchtstation für dumme Machos. In: Spiegel online, 9.10.2002
- Bölsche, Jochen (2002b): "Mann, sind die Sterne geil!" In: Spiegel online, 11.10.2002
- Brinck, Christine (2004): Auf Jungenfang. In: Die Zeit 19/2004; <http://www.zeit.de/2004/19/V-Jungen> (1.6.2005)
- Budde, Jürgen (2003): Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 1/2003, 91–101
- Bühler, Caroline (2004): Lehrerinnen. Zu viel Gefühl. In: WOZ Die Wochenzeitung, 16.9.2004; http://www.woz.ch/artikel/print_10503.html (7.6.2005)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung; Weißhuhn, G.; Rövekamp, J. (2002): Lebenslagen von Mädchen und Frauen im Zusammenhang mit Bildung, Wissenschaft, Arbeit und Einkommen. Berlin, BMBF Publik
- Bürgisser, Margret (1998): Interessenlage von Maturanden bezüglich des Lehrberufs. Aarau, Erziehungsdepartement, Abteilung Lehrer- und Erwachsenenbildung
- Cahill, Betsy (1997): An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. In: Sex Roles. A Journal of Research, April 1997; http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_n7-8_v36/ai_19656785/print (5.7.2005)
- Cammack, Camille; Kalmbach Phillips, Donna (2002): Discourses and Subjectivities of the Gendered Teacher. In: Gender and Education, vol.14 no.2, 123-133
- Carrington, Bruce (2002): A Quintessentially Feminine Domain? Student teachers' Constructions of Primary Teaching as a Career. In: Educational Studies, vol.28 no.3, 287-303
- Carrington, Bruce; Skelton, Christine (2003): Re-thinking 'role models'. Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. In: Journal of Education Policy, vol.18 no.3, 253-265
- Casale, Rita (2004): Bildungsarbeit als Teil der Mutterrolle. In: Neue Züricher Zeitung, 20.1.2004
- Connell, Robert W. (2002): Gender. Cambridge
- Connell, Robert W. (1998): Teaching the Boys. New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. In: Teachers College Record, vol.98 no.2, 206-235

- Cornelißen, Waltraud (2004): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule; http://cgi.dji.de/bibs/161_2150CornelissenLMU.doc (7.6.2005)
- Cunningham, Bruce; Watson, Lemuel W. (2002): Recruiting Male Teachers. In: *Young Children*, vol.57 no.6, 10-15
- Davies, Bronwyn (1989): *Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender.* Sydney (Dt.: Frösche und Schlangen und feministische Märchen. Hamburg 1992)
- DeCorse, Cynthia J. Benton; Vogtle, Stephen P. (1997): In a Complex Voice. The Contradictions of Male Elementary Teachers' Career Choice and Professional Identity. In: *Journal of Teacher Education*, vol.48 no.1, 37-46
- "Delad skola – delat arbetsliv" (Geteilte Schule – Geteilte Arbeitswelt); www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/003DA415 (14.3.2005)
- Diefenbach, Heike; Klein, Michael (2002): "Bringing Boys Back In." Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6/2002, 938-958
- Director's Perceptions About Male Involvement in Early Childhood Programs. Research Notes, published by the Center for Early Childhood Leadership, National-Louis University, Summer 2004; http://cecl.nl.edu/research/issues/rn_summer2004.pdf (30.6.2005)
- Ernst, Michaela (2004): Sorgenkinder Buben. In: *Profil* 12/2004, 15.3.2004, 94-99
- Etzold, Sabine (2002): Die neuen Prügelknaben. In: *Die Zeit* 31/2002, 25.7.2002, 23-24
- Feminisation of the Dutch teaching workforce in primary education. Council of the Education Labour Market (SBO), Den Haag, The Netherlands
- Galbraith, Michael (1992): Understanding Career Choices of Men in Elementary Education. In: *Journal of Educational Research*, vol.85 no.4, 246-253
- Garbe, Christine; Ronte-Rasch, Barbara; Thon, Birgit; Jasper, Jona; Gaile, Dorothee (2004): Wiesbadener Proklamation zum Lesen. Verabschiedet auf dem Wiesbadener Lesekongress "Alle Mann ans Buch" (5./6.11.2004); <http://www.dgls.de/wiesbaden02.pdf> (7.6.2005)
- Gleichberechtigung. Benachteiligte Jungs in der Schule. Bayerischer Rundfunk, 22.4.2004; <http://www.br-online.de/wissen-bildung/artikel/0404/22-jungenfoerderung/index.xml> (8.6.2005)
- Glumpler, Edith (1993): Lehrerin – "der" Frauenberuf? Berufsorientierungsprozesse zwischen Abitur und Lehramtsstudium. In: Glumpler, Edith (Hg.): *Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung.* Bad Heilbrunn, 187-221
- Goodman, Jesse; Kelly, Tom (1988): Out of the Mainstream. Issues Confronting the Male Profeminist Elementary School Teacher. In: *Interchange*, vol.19 no.2, 1-14
- Grossenbacher, Silvia (2001): Wird Unterrichten zum Frauenberuf? In: *Mittendrin – Bildungsplanung Zentralschweiz* 1/01, 9-11
- Händle, Christa (1996): Grundschullehrerinnen als Promotorinnen für geschlechtersensible pädagogische Arbeit. In: Hempel, Marlies (Hg.): *Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation.* Weinheim, München, 69-77
- Hänsel, Dagmar (1997a): Frauen und Männer im Lehrberuf. In: *Pädagogik* 4/1997, 16-21
- Hänsel, Dagmar (1997b): Zukunft für die Reform der geschlechtersegregierten Lehrerbildung. In: Braun, K.-H.; Krüger, H.-H. (Hg.): *Pädagogische Zukunfts-Entwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki.* Opladen, 129-151
- Hänsel, Dagmar (1996): Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufs? In: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung.* 2.Bde. Frankfurt/M., Bd.2, 414-433
- Hänsel, Dagmar (1992): Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6/1992, 873-893
- Hansot, Elisabeth; Tyack, David (1988): Gender in American Public Schools. Thinking Institutionally. In: *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, vol.13 no.4, 741-760

- Holzappel, Nicola (2005): Berufswahl. Boys' Day am Girls' Day. In: Süddeutsche.de, 27.4.2005; <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/120/52068/> (7.6.2005)
- Horstkemper, Marianne (2000a): Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Frommelt, Bernd; Klemm, Klaus; Rösner, Ernst; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim, München, 267-286
- Horstkemper, Marianne (2000b): Geschlechtsrollenidentität und unterrichtliches Handeln. In: Schweer, Martin K. W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen, 139-158
- Horstkemper, Marianne (1999): Pädagogik als weibliches Arbeitsfeld – eine Erfolgsstory dieses Jahrhunderts? In: Pädagogik 12/1999, 31-34
- Jacobi, Juliane (1997): Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufes. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1997, 929-946
- Johnston, John; McKeown, Eamonn; McEwen, Alex (1999): Choosing Primary Teaching as a Career: The Perspectives of Males and Females in Training. In: Journal of Education for Teaching, vol.25 no.1, 55-64
- Kaiser, Astrid: Grundschullehrerinnen – innovative Trägerinnen von Schulreform? <http://www.uni-muenster.de/GeschlechterforschungDGfE/kaiser.htm> (8.6.2005)
- Kaiser, Astrid (1996): Feminisierung der Grundschulen – Barriere oder Bedingung von Schulreformen? In: Fischer, Dietlind; Jacobi, Juliane; Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim, 211-229
- Kampshoff, Marita (2003): PISA und Geschlecht. Anregungen zum Weiterdenken aus England. In: Pädagogik 2/2003, 16-19
- Kelz, Hannelore (1991): Frauen machen Schule - machen Frauen Schule? In: Erziehung und Unterricht 1991/ 7, 8, 598-602
- King, James R. (1998): Uncommon Caring. Learning from Men Who Teach Young Children. Teachers College Press, Columbia University, New York and London
- Knapp, Gudrun-Axeli (1995): Unterschiede machen. Zur Sozialpsychologie der Hierarchisierung im Geschlechterverhältnis. In: Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M., New York, 163-194
- Knauer, Sabine (1992): Der Mann als Lehrer. Der Lehrer als Mann. In: Unterschiede 7/1992, 16-17
- "Kommt auf Berufung jedes einzelnen Pädagogen an". In: Neue OZ online, 2.10.2003; http://www.ems-zeitung.de/_archiv/noz_print/kreis_emsland/2003/10/quote.html (18.6.2005)
- "Kommuner följer inte skollagen." (Die Gemeinden folgen dem Schulgesetz nicht.) In: Norrköpings Tidningar 23.4.2004; www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/003DD123 (26.5.2004)
- Larcher, Sabina (2002): Frauen unterrichten Kinder und Frauen – Männer unterrichten Erwachsene. Die Ordnungsmodelle *Geschlecht* und *Generation* in der LehrerInnenbildung. In: Olympe. Feministische Arbeitshefte zur Politik 16/2002; <http://www.frauenluzern.ch/texte/Lehrerinnen.doc> (7.6.2005)
- Larcher, Sabina; Schafroth, Kathrin (2004): Die Bildungsfrage – auch eine Geschlechterfrage. In: Neue Züricher Zeitung, 20.1.2004
- "Läraryrbundets strategi"; www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/DocumentsToPrint/003DA418 (14.3.2005)
- Lewis, Ed; Butcher, Jude; Donnan, Peter: Men in Primary Teaching: An Endangered Species? <http://www.aare.edu.au/99pap/but99238.htm> (9.6.2005)
- Loick, Antonia (2004): Männliche Problemkinder? In der Schule schneiden Jungen schlechter ab als Mädchen; <http://www.goethe.de/kug/ges/soz/thm/de118320.htm> (7.6.2005)
- Luca, Renate (2004): Differenzen in der Berufsorientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Im Kontext der Professionalisierungsdebatte noch aktuell? In: Malz-Teske, Regina; Reich-Gerick, Hannelore (Hg.): Frauen und Schule. gestern – heute – morgen. 13. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld, 164-177

- Lundgreen, Peter (1999): Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer These von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1999, 121-135
- Lyons, Michael; Quinn, Andrea; Sumsion, Jennifer (2005): Primary Research – Gender, the labour market, the workplace and policy in children's services. Parent, staff and student attitudes. In: Australian Journal of Early Childhood, vol.30 no.1; http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/ajec_0501_gender_in_childrens_services.htm (9.6.2005)
- Mac an Ghaill, Mairtin (1994): The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling. Buckingham
- MacNaughton, Glenda; Newman, B. (2001): Masculinities and men in early childhood. Reconceptualising our theory and our practice. In: Dau, E. (Ed.): The anti-bias approach in early childhood. Sydney, 145-157
- Mahony, Pat; Hextall, Ian; Menter, Ian (2004): Threshold assessment and performance management. Modernizing or masculinizing teaching in England? In: Gender and Education, vol.16 no.2, 131-149
- Meusburger, Peter; Schmude, Jürgen (1991): Regionale Disparitäten in der Feminisierung des Lehrerberufes an Grundschulen (Volksschulen). Dargestellt an Beispielen aus Österreich, Baden-Württemberg und Ungarn. In: Geographische Zeitschrift 2/79, 75-93
- Milhoffer, Petra (1993): Studienbedingungen und Motivationsprofil einer neuen StudentInnen-Generation des Lehramts Primarstufe an einer Universität. In: Glumpler, Edith (Hg.): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn, 222-242
- Milhoffer, Petra; Wilsoet, Walburgis (1985): Mehr Männer in die Grundschule? In: Valtin, Renate; Warm, Ute (Hg.): Frauen machen Schule. Frankfurt
- Murray, Susan B. (1997): It's Safer This Way. The Subtle and Not-So-Subtle Exclusion of Men in Child Care. In: Benokraitis, Nijole V. (Ed.): Subtle sexism: current practices and prospects for change. Sage, 136-153
- Ottmeier-Glücks, Franz Gerd (2003): Jungen wollen Lehrer begreifen. Gedanken und Ziele zu Fortbildungen mit Männer-Lehrer-Gruppen. In: Janzt, Olaf; Grote, Christoph (Hg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen, 265-272
- Paseka, Angelika (2005): Rekonstruieren – verstehen – interpretieren – verdichten. Auf der Suche nach personalisierten Sinnkonstruktionen und latenten, gesellschaftlich determinierten Sinnstrukturen in Aussagen von zukünftigen Lehrer/innen. In: Kowarsch, Alfred; Pollheimer, Klaus M. (Hg.): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf, 223-230
- Paseka, Angelika (2002): "Viel heiße Luft und nix Konkretes." Die Pflichtschullehrer/innenausbildung aus der Sicht von Absolvent/innen. In: schulheft 108, 91-113
- Paseka, Angelika (1997): Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht. In: Lassnigg, Lorenz; Paseka, Angelika (Hg.): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck, 147-211
- Paseka, Angelika (1996): "Weil die Kinder so lieb sind ..." Über die Berufsmotivation von zukünftigen VolksschullehrerInnen. Projektbericht. Wien: BMUKA
- Paseka, Angelika (1996): "Und jetzt versuch ich's einfach!" Die vielen Wege zum Berufswunsch Volksschullehrer/in. Texte zur Lehrerbildung, Heft 9. Wien: BMUKA
- Roll-Back. Frauenförderung – in der BBS ein Relikt der Vergangenheit; <http://gew-hamburg.de/hlz/0204/sp02.htm> (7.6.2005)
- Salomon, Martina (2002): Verstoßene kleine Prinzen. In: Der Standard 24./25.8.2002, 2
- Sargent, Paul (2005): The gendering of men in early childhood education. In: Sex Roles. A Journal of Research; http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2294/is_3-4_52/ai_n13620138/print
- Sargent, Paul (2000): Real Men or Real Teachers? Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers. In: Men and Masculinities, vol.2 no 4, 410-433
- Schümer, Gundel (1992): Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1992, 655-679

- Skelton, Christine (2003): Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity. In: Educational Review, vol.55 no.2, 195-209
- Smedley, Sue (1997): Men on the Margins. Male student primary teachers. In: Changing English, vol.4 no.2, 217-227
- Smith, Janet (2004): Male primary teachers: Disadvantaged or advantaged? Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne; <http://www.aare.edu.au/04pap/smi04051.pdf> (4.7.2005)
- Smith, Janet (1999): We need more males in primary teacher education! Or do we? Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne
- Steinegger, Martin (2005): Primarstufe als Frauendomäne. In: Zürichsee-Zeitungen, 12. 5. 2005; http://www.zsz.ch/storys/storys_laufend.cfm?VID=993 (7.6.2005)
- Straub, Ute (2004): Mädchen überrunden Jungs – oder? Schule muss sich Fragen der Geschlechterverhältnisse neu stellen. In: Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 9/2004, 30-31
- Terhart, Ewald (1997): Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik 4/1997, 6-9
- Thimm, Katja (2004): Angeknackste Helden. In: Der Spiegel 21/2004, 17. Mai 2004
- Thornton, Mary (1999): Reducing Wastage among Men Student Teachers in Primary Courses: A Male Club Approach. In: Journal of Education for Teaching, vol.25 no.1, 41-53
- Wetterer, Angelika (2005): Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen – Facetten schwieriger Vermittlung. http://db.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gl_wetterer_gleichstellungspolitik_und_geschlechterwissen_140205.pdf
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. Gender at Work in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz
- Wetterer, Angelika (1995): Das Geschlecht (bei) der Arbeit. Zur Logik der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: Pasero, Ursula; Braun, Friederike (Hg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler, 199-223
- Wolter, Stefan C.; Denzler, Stefan (2003): Ökonomische Erklärungen zur Feminisierung des Lehrberufes. In: ph|akzente 04/2003, 23-25
- Wolter, Stefan C.; Denzler, Stefan; Weber, Bernhard A. (2003): Betrachtungen zum Arbeitsmarkt der Lehrer in der Schweiz. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 2/2003, 305-319; http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/sw_arbeitsmarkt.pdf (7.6.2005)
- Zieske, Andreas (1999): "Jungenarbeit" an der Schule. Ziele, Probleme, Praxisansätze. In: Pädagogik 5/1999, 6-9