

Susanne Burren
Sabina Larcher (Hrsg.)

Geschlecht, Bildung, Profession

Ungleichheiten im
pädagogischen Berufsfeld

STUDIEN ZU DIFFERENZ, BILDUNG UND KULTUR

7

Verlag Barbara Budrich



Geschlecht, Bildung, Profession

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 7

Susanne Burren
Sabina Larcher (Hrsg.)

Geschlecht, Bildung, Profession
Ungleichheiten im pädagogischen
Berufsfeld

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

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

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742421>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2421-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1556-5 (PDF)
DOI 10.3224/84742421

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Geschlecht, Bildung, Profession – Einordnungen
ins Themenfeld
Susanne Burren, Sabina Larcher 7

Teil 1

Historische Perspektiven auf Geschlecht und Professionsentwicklung

Lehrerinnen mach(t)en Politik – gesellschaftspolitische Partizipation
an der Schnittstelle zwischen Staatsbürgerschaft, Zivilstand und
Berufsidentität seit dem 19. Jahrhundert
Elisabeth Joris 15

Hat die Frau „ein Recht auf eine selbständige Existenz?“
Primarlehrerinnen in der Schweiz (19./20. Jh.): Berufstätigkeit, Lohn,
Zivilstand
Claudia Crotti 41

Soziale Innovation *avant la lettre* – eine aktuelle Bezugnahme auf
Anna Siemsen's „soziologisch orientierte Erziehungstheorie“
Katrin Kraus 63

Teil 2

Schule macht Geschlecht? Teilfragen zum Auftrag der Profession

Geschlechterungleichheit, Demokratie und die Rolle der Schule.
Anforderungen an die Professionalität der Lehrperson aus Sicht der Didaktik
der Politischen Bildung
Béatrice Ziegler 84

Gendersensible Lehrmittel und Unterrichtsgestaltung: Eine Studie zur
Perspektive von Physiklehrpersonen der Sekundarstufe II
Elena Makarova, Jana Lindner, Nadine Wenger 106

Teil 3
Geschlechterordnung im pädagogischen Beruf:
Ungleichheiten in Ausbildungswegen und Laufbahnen

Elternschaft, Erwerbsarbeit und der Faktor Geschlecht – einige Thesen insbesondere zu weiblicher Erwerbsarbeit <i>Diana Baumgarten, Andrea Maihofer</i>	128
Berufe haben ein Geschlecht – Ausbildungswege auch <i>Sandra Hupka-Brunner</i>	153
Gleiche Bildungsangebote, unterschiedliche Auswahlkriterien – zur Bedeutung von Geschlecht bei der Berufswahl „Lehrer*in“ <i>Christa Kappler</i>	173
Lehramtsstudierende in der Schweiz: Zur Bedeutung der Zugangswege Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung in Geschlechterperspektive <i>Regula Julia Leemann, Andrea Pfeifer Brändli, Christian Imdorf, Sandra Hafner</i>	190
Ungleichheiten im pädagogischen Berufsfeld: Fazit und weiterführende Fragen <i>Susanne Burren, Sabina Larcher</i>	218
Autor*innen	224

Einleitung: Geschlecht, Bildung, Profession – Einordnungen ins Themenfeld

Susanne Burren, Sabina Larcher

Veränderungen hin zur Gleichstellung der Geschlechter sind in der Schweiz auf politischer und gesellschaftlicher Ebene zögerlich verlaufen. Zwar setzte sich eine frühe Frauenbewegung bereits im neunzehnten Jahrhundert für das Stimm- und Wahlrecht der Frauen ein, dieses wurde allerdings erst 1971 – also beim Erscheinen dieses Bandes vor fünfzig Jahren – auf nationaler Ebene politisch verankert. In den 1940er bis 1960er Jahren erwies sich die föderative Schweiz als frauenpolitisch heterogener Raum, international gesehen aber zunehmend als Sonderfall. Dies zeigte sich verschärft, als die männliche Stimmbevölkerung in einer Abstimmung vom Februar 1959 die Vorlage für ein nationales Frauenstimmrecht ablehnte. Die Berufsgruppe der Lehrerinnen spielte in den öffentlichen Reaktionen darauf eine spezifische Rolle: Aus Protest traten die Lehrerinnen des Basler Leonhardgymnasiums in den Streik und legten ihre Arbeit für einen Tag nieder. Die Aktion erregte große öffentliche Aufmerksamkeit und löste eine Flut von Medienberichten sowie von Reaktionen aus, die von Entrüstung bis hin zu Sympathiebekundungen und Solidarisierungen reichten (siehe Beitrag von Joris in diesem Band). Auch politisch blieb die Manifestation der Lehrerinnen nicht folgenlos. Nachdem verschiedene Westschweizer Kantone das kantonale Frauenstimmrecht bereits ab Ende der 1950er Jahre eingeführt hatten, folgten Basel-Stadt (1966) und Basel-Landschaft (1968) als erste Kantone in der Deutschschweiz.

Der Sammelband „Geschlecht, Bildung, Profession“ nimmt sowohl Bezug auf das fünfzigjährige Jubiläum des nationalen Frauenstimmrechts wie auch auf das sechzigjährige Jubiläum des Basler Lehrerinnenstreiks. Als wichtige Episode der langwierigen Bestrebungen um politische Gleichberechtigung steht der Lehrerinnenstreik exemplarisch für die vielfältigen Berührungspunkte zwischen Berufs- und Geschlechtergeschichte im pädagogischen Professionsfeld.

Zum Kontext des Bandes

Gesamtgesellschaftliche Geschlechterungleichheiten spiegeln sich in der Geschichte des Lehrberufs sowohl in synchroner wie auch asynchroner Perspektive wider. Vor diesem Hintergrund vereint der Sammelband auf einer

breiten Basis weiterführende Erkenntnisse zur Geschlechterfrage im Lehrberuf bzw. im Professionsfeld. Dabei werden bildungshistorische Zugänge neben solche aus der Pädagogik und Soziologie gestellt und damit der Blick auch auf das aktuelle Zeitgeschehen gerichtet. Der Band versammelt Beiträge, die fortbestehende oder neue Geschlechterungleichheiten zur Diskussion stellen, entsprechende Problemlagen eruieren und daraus Erkenntnisse für die Professionsentwicklung ableiten. Die Beiträge setzen sich so unter anderem mit der Professionsgeschichte auseinander; weiter werden Ambivalenzen des gleichstellungspolitischen Auftrags der Schule herausgearbeitet sowie Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Geschlechterordnung, Bildungssystemstruktur und Berufswahlmotiven sowie Laufbahnverläufen von Lehrer*innen beleuchtet. Die Analysen beziehen sich hauptsächlich auf die deutschsprachige Schweiz, gleichzeitig ordnen sie sich in die aktuelle Diskussion zu Geschlechterungleichheiten in Ausbildung und Berufstätigkeit von Lehrpersonen ein. Sie liefern damit Hinweise, die über das deutschschweizerische Feld hinaus relevant sind.

Anlass für dieses Buch war die von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz ab Sommer 2019 lancierte öffentliche Gesprächsreihe „Geschlecht Bildung Profession“. Diese setzte sich zum Ziel, mit Gästen aus Wissenschaft, Berufspraxis, Bildungsverwaltung und Politik über aktuelle Fragestellungen ins Gespräch zu kommen. Für jeden der vier geplanten Termine der Reihe wurden Expertinnen damit beauftragt, den Forschungsstand zu einer Teilfrage aufzuarbeiten. Die im Kontext der Referatsreihe entstandenen fünf Texte von Elisabeth Joris, Béatrice Ziegler, Diana Baumgarten/Andrea Maihofer, Sandra Hupka-Brunner und Christa Kappler werden im Sammelband ergänzt durch vier weitere Beiträge von Claudia Crotti, Katrin Kraus, Elena Makarova/Jana Lindner/Nadine Wenger sowie Regula Julia Leemann/Andrea Pfeifer Brändli/Christian Imdorf/Sandra Hafner.

Geschlechterungleichheiten sind im pädagogischen Professionsfeld in mindestens zweierlei Hinsicht relevant: Einerseits gilt es, Geschlechterungleichheiten im Lehrberuf in den Blick zu nehmen. Hier interessiert, inwiefern auch in diesem Berufsfeld Professionalisierungsprozesse mit hierarchisierenden Geschlechter- und Arbeitsbeziehungen einhergingen oder immer noch durch solche geprägt werden (vgl. Wetterer 1992). Andererseits stellt sich die Frage, welche spezifischen Anforderungen sich angesichts gesellschaftlicher Geschlechterungleichheiten an das berufliche Handeln von Lehrpersonen stellen. Dabei rückt Geschlechtergerechtigkeit als Aspekt der Professionalität von Lehrpersonen in den Blick. Die tendenzielle Marginalisierung dieser beiden Perspektiven kommt deutlich darin zum Ausdruck, dass pädagogische Professionalisierungstheorien bisher mit wenigen Ausnahmen weder

Geschlecht noch Vergeschlechtlichungsprozesse explizit aufgegriffen haben (Larcher 2005a; Baar/Hartmann/Kampshoff 2019).

Bei der Frage nach vergeschlechtlichten Arbeitsbeziehungen im Kontext der Professionsentwicklung belegen historische Untersuchungen für die Schweiz eine spannungsvolle Einbindung der Frauen in die Lehrtätigkeit (Crotti 2005; Joris 2011): Lehrerinnen setzten sich im 19. und 20. Jahrhundert für die politische Partizipation von Frauen sowie für deren Recht auf Ausbildung und Berufsausübung ein. Die Inklusion weiblicher Lehrpersonen in das pädagogische Berufsfeld erfolgte bereits früh, blieb aber lange von formalen Ungleichheiten wie Lohnunterschiede und dem Lehrerinnenzölibat geprägt. Befürchtungen, dass zu viele Frauen in den Beruf eintreten könnten und entsprechende Ausschließungsstrategien erweisen sich als kontinuierliches Element in der Professionsgeschichte (siehe Beitrag von Crotti in diesem Band). Heute sind Frauen in der Schweiz wie in anderen europäischen Ländern in den tieferen Schulstufen sowie in der Logopädie und der Sonderpädagogik sehr stark vertreten. Im Bereich der obligatorischen Schule (Primarstufe und Sekundarstufe I) macht ihr Anteil 75 % aus. Ab der Sekundarstufe II verändert sich das Geschlechterverhältnis zugunsten der Männer, ebenso sind diese in schulischen Führungspositionen überproportional vertreten (BFS 2018).

Im deutschsprachigen Raum erlebte die unter dem Stichwort „Feminisierung der Schule“ geführte Diskussion zum steigenden Frauenanteil in den 1990er Jahren eine erneute Intensivierung. Im Fokus der polemisierten Debatte standen vor allem mögliche Konsequenzen dieser Entwicklung für den Bildungserfolg von Jungen und für die Schulentwicklung. Mittlerweile hat sich die Aufregung etwas gelegt, nachdem hinreichend nachgewiesen wurde, dass das Geschlecht der Lehrperson keinen Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat und auch mit Geschlechterunterschieden beim schulischen Kompetenzerwerb in keinem direkten Zusammenhang steht (Stamm 2020; Helbig 2011; Faulstich-Wieland 2011). Die Feminisierungs-Debatte implizierte eine Abwertung der Arbeit von Lehrerinnen, während die Kontinuität traditioneller Geschlechterhierarchien im Professionsfeld ausgeblendet wurde. Auch weiterhin arbeiten Frauen mehrheitlich in den weniger gut bezahlten und weniger angesehenen Berufsbereichen des Kindergartens und der Primarschule. Noch immer zeigen sich getrennte Arbeitsbereiche, in welchen sich die gesellschaftliche Geschlechterordnung abbildet (Larcher 2002; 2005b). Daran haben bisher auch Bemühungen um eine fortschreitende Professionalisierung der Lehrberufe, die in der Schweiz ab den 1990er Jahren in einer Tertiarisierung der Lehrpersonenausbildung auch für die tieferen Schulstufen mündeten, wenig geändert (Criblez/Lehmann/Huber 2016).

Neben solchen berufshistorischen und -soziologischen Fragen, sind Geschlechterungleichheiten auch aus pädagogischer Perspektive professions-

relevant. In der Literatur zur geschlechtergerechten Bildung wird ein reflektierter Umgang mit geschlechtsbezogenen Normalitätskonstruktionen als wichtiger Aspekt pädagogischer Professionalität gewertet (Baar/Hartmann/Kampshoff 2019; Glockentöger/Adelt 2017). Dies auch unter Bezugnahme auf die Frage, wie Bildung dazu beitragen kann, aus gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen resultierende Ungleichheiten und Stereotype als solche zu erkennen und auf dieser Grundlage einen Möglichkeitsraum für alternative Einstellungen und Praktiken zu eröffnen (Rendtorff 2016). In jüngerer Zeit erlebt die Diskussion um eine geschlechtergerechte Pädagogik eine Wiederbelebung und Vertiefung. Neuere Ansätze richten ihre Aufmerksamkeit beispielsweise auch auf die Vielfältigkeit sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten jenseits einer zweigeschlechtlichen Ordnung (u. a. Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017). Vermehrt wird zudem die Interdependenz von Geschlecht mit weiteren Differenzkategorien im Sinne einer intersektionalen Perspektive in den Blick genommen (Walgenbach 2017; Riegel 2016).

Die Weitervermittlung geschlechtsbezogener Hierarchisierungen und Ausschlüsse stellt eine wirkungsmächtige Dimension schulischen Lehrens und Lernens dar. Für die pädagogische Praxis ist deshalb die Erkenntnis zentral, dass Geschlecht, „obwohl es nicht zum schulischen Fächerkanon gehört, trotzdem täglich gelehrt wird im Kontext von Schule“ (Wedl/Bartsch 2015: 11f.). Auch in der Schule werden – vielfach unbewusst – Geschlechterbilder reproduziert und stereotype Zuweisungen vorgenommen. Die im Sammelband thematisierte Wechselbeziehung zwischen gesellschaftlichen Geschlechterungleichheiten und den Ungleichheiten im Lehrberuf, lässt sich somit nicht nur auf die Geschichte und Soziologie des Berufs beziehen, sondern auch auf dessen Praxis.

Aufbau des Bandes

Der Band ist in drei Teile gegliedert: Zunächst richtet sich der Fokus darauf, wie Geschlechterungleichheiten die Professionsgeschichte geprägt haben und wie sich Pädagog*innen im historischen Verlauf dazu positionierten. Im zweiten Teil werden Teilfragen zur pädagogischen Praxis unter dem Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit resp. eines diesbezüglichen Auftrags der Profession diskutiert. Der dritte Teil des Bandes fokussiert auf den Fragebereich, wie und aus welchen Gründen sich in den Bildungslaufbahnen ins Professionsfeld von Lehrpersonen weiterhin eine deutliche Geschlechtersegregation zeigt.

Im ersten Teil – Historische Perspektiven auf Geschlecht und Professionsentwicklung – steht die Verwobenheit der Professionsgeschichte mit den historischen Geschlechterverhältnissen im Fokus. Dabei wird nachgezeichnet, wie

Geschlechterungleichheiten die Professionalisierungsgeschichte im pädagogischen Berufsfeld beeinflussten. Elisabeth Joris zeigt in ihrem Beitrag, dass sich Pädagoginnen historisch auf Gleichstellungsanliegen bezogen und damit gesellschaftsreformerische Ansätze vertraten, die sich auch für die Professionsentwicklung als folgenreich erwiesen: Im 19. Jahrhundert waren Fragen nach der beruflichen Identität von Frauen als Lehrerinnen eng mit solchen nach deren gesellschaftspolitischer Partizipation verbunden und wirkten als sich gegenseitig dynamisierende Faktoren. Im Kontext der Professionsentwicklung zeigten sich somit Mechanismen, die Frauen tendenziell aus gut qualifizierten Tätigkeitsbereichen ausschlossen. Claudia Crotti beleuchtet in diesem Kontext Strategien zur Steuerung der weiblichen Lehrtätigkeit ab dem 19. Jahrhundert. Diese spitzten sich im Lehrerinnenzölibat zu und mündeten nach dem Zweiten Weltkrieg in eine Debatte über das Doppelverdienertum, die verheirateten Frauen das Recht auf eine selbstständige ökonomische Existenz absprach. Der ebenfalls historisch ausgerichtete Beitrag von Katrin Kraus nimmt eine etwas andere Perspektive auf den Themenkomplex Geschlecht, Bildung, Profession ein. Er setzt sich mit dem erziehungstheoretischen Denken von Anna Siemsen (1882–1952) und deren Positionierung zur Frauen- und Mädchenbildung sowie zur Bildung von Lehrpersonen auseinander. Dabei wird Siemens soziologisch orientierte Perspektive auf Bildung in Bezug gesetzt zu heute relevanten Konzepten wie insbesondere jenem der sozialen Innovation und deren Bedeutung für die Erweiterung resp. Veränderung professioneller Handlungsrepertoires.

Im zweiten Teil des Sammelbandes – Schule macht Geschlecht? Teilfragen zum Auftrag der Profession – wird die Frage nach dem gleichstellungspolitischen Auftrag von Lehrpersonen aufgeworfen. Geschlechterungleichheiten und geschlechtsbezogene Stereotype wirken auf die Schule und auf den Unterricht ein, es gehört aber auch zu den Aufgaben der Profession, diese zu problematisieren. Lehrpersonen sind dazu angehalten, Ungleichheiten in ihrem Unterricht zu reflektieren und Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, sich selbst mit entsprechenden Rollenzuschreibungen auseinanderzusetzen. Béatrice Ziegler erläutert am Beispiel der Politischen Bildung, welche didaktischen Anforderungen sich durch den gesetzlich verankerten Anspruch auf Geschlechtergerechtigkeit an die Schule stellen. Ihre Herleitung einer geschlechtergerechten Didaktik orientiert sich an der für die Politische Bildung zentralen Zielsetzung, Kinder und Jugendliche angemessen an eine Partizipationsfähigkeit in der demokratischen Gesellschaft heranzuführen. Elena Makarova, Jana Lindner und Nadine Wenger beleuchten in ihrem Beitrag die Frage nach einem geschlechtergerechten Unterricht im Fachbereich Physik. Sie untersuchen, wie Physik-Lehrpersonen der Sekundarstufe II diese Frage beurteilen und welche Bedeutung sie dabei sprachlichen und bildlichen Darstellungen in Lehrmitteln beimessen. Weiter interessiert, wie die Lehrpersonen

ihr eigenes pädagogisches Handeln bezüglich einer geschlechtersensiblen Unterrichtsgestaltung einordnen.

Im dritten und letzten Teil des Bandes – Geschlechterordnung im pädagogischen Beruf: Ungleichheiten in Ausbildungswegen und Laufbahnen – werden geschlechtsspezifische Unterschiede in den Ausbildungs- und Berufsverläufen diskutiert. Der Lehrberuf ist ein interessantes Beispiel dafür, wie Berufe generell durch horizontale und vertikale geschlechtliche Segregation geprägt sind. Diese Segregation der Berufsfelder wird durch Schulsystemstrukturen, die Modelle der Zugänge und Übergänge etc. organisieren, vorgeformt und wirkt sich nicht nur einschränkend auf die Berufswahl und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelnen aus, sondern bestärkt in der Tendenz auch vergeschlechtlichte Formen der gesellschaftlichen und familiären Arbeitsteilung. Diana Baumgarten und Andrea Maihofer beginnen ihren Beitrag mit einer historischen Herleitung des Familienernährermodells und stellen damit ihre berufs- und geschlechtersoziologische Perspektive in eine aufschlussreiche Verbindung zu den bildungshistorischen Analysen im ersten Teil des Sammelbandes. Anschließend setzen sie sich mit den aktuellen vergeschlechtlichten Verhältnissen von Erwerbsarbeit und Elternschaft auseinander und leiten daraus Thesen ab, die sich auch auf die Geschlechtersegregation im pädagogischen Berufsfeld beziehen lassen. Sandra Hupka-Brunner verdeutlicht in ihrem Beitrag, dass Ausbildungsverläufe in der Schweiz generell einer starken Geschlechtersegregation unterliegen. Im Bereich der Lehrkräfteausbildung zeigen sich solche Segregationsprozesse besonders deutlich, gleichzeitig nehmen Lehrpersonen als Akteur*innen eine wichtige Funktion bei der Begleitung von Jugendlichen im Berufswahlprozess ein. Christa Kappler geht der Bedeutung von Geschlecht für den Bildungsweg anhand der Studien- und Berufswahlmotive zukünftiger Lehrpersonen der Primarstufe nach. Sie weist auf Erklärungen hin, weshalb Frauen dieses Berufsziel eher anstreben als Männer und diskutiert Geschlechterunterschiede hinsichtlich des Beschäftigungsgrads und der Berufsbiografien aufgrund von Erwerbsunterbrüchen. Regula Julia Leemann, Andrea Pfeifer Brändli, Christian Imdorf und Sandra Hafner vergleichen drei unterschiedliche Zugangswege zur Lehrpersonenausbildung – Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung – in Hinblick auf die darin jeweils vorliegenden Geschlechteranteile. In allen drei Zugangswegen wählen Frauen häufiger die Lehrpersonenausbildung als Männer, allerdings unterscheidet sich das Ausmaß deutlich. Dabei fällt beispielsweise auf, dass beim Zugangsweg der beruflichen Grundbildung (inkl. Aufnahme- oder Ergänzungsprüfung) anteilmäßig mehr Männer als Frauen den Weg ins Studium an einer Pädagogischen Hochschule finden.

Gesellschaftliche Geschlechterungleichheiten erweisen sich im pädagogischen Berufsfeld in verschiedener Hinsicht als weiterhin bedeutsam. Dabei

zeigen sich aber auch dynamisierende Faktoren, das soll auch und gerade im Hinblick auf die Zukunft angesprochen werden: Für die Schweiz lässt sich diesbezüglich festhalten, dass gegenwärtig ein – wenngleich verhaltenes – Aufbrechen der geschlechtsspezifischen Verteilung bezahlter und unbezahlter Arbeit zu beobachten ist. Während die Erwerbsorientierung von Frauen nach wie vor zunimmt, wächst die Familienorientierung der Männer – wenn auch in geringerem Maße – und damit die Bereitschaft eines Engagements bei der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Diese Veränderungen werden sich auch für Fragen zu Geschlecht, Bildung und Profession im Lehrberuf als relevant erweisen.

Literatur

- Baader, Meike/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen: eine Bilanz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.) (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Bundesamt für Statistik Schweiz BFS (2018): Personal von Bildungsinstitutionen. Ausgabe 2018. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen.asset-detail.6446983.html> [Zugriff: 04.07.2021].
- Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (2016): Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung. Zürich: Chronos.
- Crotti, Claudia (2005): Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In Hadjar, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS, S. 393–415.
- Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hrsg.) (2017): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Göttingen: Waxmann.
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.) (2017): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Helbig, Marcel (2011): Es sind nicht die Lehrerinnen: Empirische Belege zum Geschlecht der Lehrkraft und dem Schulerfolg der Kinder. In: Bulletin

- Texte, Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Joris, Elisabeth (2011): *Liberal und eigensinnig: Die Pädagogin Josephine Stadlin – die Homöopathin Emilie Paravicini-Blumer. Handlungsspielräume von Bildungsbürgerinnen im 19. Jahrhundert.* Zürich: Chronos.
- Larcher, Sabina (2002): *Frauen unterrichten Kinder und Frauen – Männer unterrichten Erwachsene. Die Ordnungsmodelle Geschlecht und Generation in der LehrerInnenbildung.* In: Olympe. *Ordnung muss sein! Pädagogische Inszenierungen*, 16/02, S. 85–90.
- Larcher, Sabina (2005a): *Die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor dem Hintergrund aktueller Schulentwicklungsprozesse: Tagesstrukturen als Voraussetzung, Instrument oder Strategie für Chancengleichheit?* In: *Educare: betreuen – erziehen – bilden: Tagungsbericht: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)* (Hrsg.). S. 42–56.
- Larcher, Sabina (2005b): *„Doing teacher“ – professionelle Inszenierungen in Wechselwirkung von institutionellen Arrangements und sozialer Praxis.* In: Casale, Rita et al. (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kritik.* Opladen/Bloomfield Hills: Barbara Budrich, S. 127–141.
- Larcher, Sabina (2006): *Feminisierung des Lehrberufs und die Frage der Ganztagsbildung. Beobachtungen aus institutioneller Perspektive.* In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Zeitgemässe Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik.* München/Basel: Reinhardt, S. 275–286.
- Rendtorff, Barbara (2016): *Bildung – Geschlecht – Gesellschaft. Eine Einführung.* Weinheim: Beltz.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen.* Bielefeld: transcript.
- Stamm, Margrit (2020): *Die Jungen als „Bildungsverlierer“? Weshalb es für beide Geschlechter frühe Initiativen braucht.* Dossier 20. <https://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/276-die-jungen-als-bv/file.html> [Zugriff: 04.07.2021].
- Walgenbach, Katharina (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft.* Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung.* Bielefeld: transcript.
- Wetterer, Angelika (Hrsg.) (1992): *Profession und Geschlecht: Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen.* Frankfurt/New York: Campus.

Teil 1: Historische Perspektiven auf Geschlecht und Professionsentwicklung

Lehrerinnen mach(t)en Politik – gesellschaftspolitische Partizipation an der Schnittstelle zwischen Staatsbürgerschaft, Zivilstand und Berufsidentität seit dem 19. Jahrhundert

Elisabeth Joris

Erst 1971 stimmten in der Schweiz die Männer mit einer Zweidrittelmehrheit an der Urne der politischen Gleichstellung der Schweizer Frauen zu. Es war der zweite nationale Urnengang zu diesem Thema. 1959 hatten die Männer noch mit einer Zweidrittelmehrheit das Frauenstimm- und -wahlrecht abgelehnt. Sie musste nur noch „hülen“ (weinen), so die Basler Lehrerin Dora Allgöwer in einer Radioreportage vom März 2009, als an diesem ersten Sonntag im Februar 1959 das Abstimmungsresultat feststand (Regionaljournal Basel Baselland: 03.03.2009). „Zum Heulen schön“ fand dagegen Dore Heim, Zentralsekretärin des Schweizerischen Gewerkschaftsbundes, am 14. Juni 2019 gegenüber einem Journalisten den zweiten landesweiten Frauenstreik, an dem sich über eine halbe Million Frauen beteiligten. Sechzig Jahre liegen zwischen diesen für Frauen in der Schweiz emotional tiefgreifenden Ereignissen. Bis zur Einführung des Frauenstimmrechts war es allein an den stimmberechtigten Männern zu entscheiden, ob sie die Frauen als gleichberechtigt anerkennen wollten – oder eben nicht. Als Reaktion auf die rechtlich abgesegnete patriarchale Demütigung vom 1. Februar 1959 streikten die am Basler Mädchengymnasium Leonhard angestellten Lehrerinnen. 2019 beriefen sich Frauen in allen Ecken der Schweiz mit Aktionen von unglaublicher Vielfältigkeit auf den Gleichstellungsartikel in der Verfassung, um ihren Ansprüchen Gewicht zu verleihen.

Dem Verfassungsartikel war am 14. Juni 1981, zehn Jahre nach Einführung des Frauenstimmrechts, von den stimmberechtigten Frauen und Männer an der Urne zugestimmt worden. Während der Lehrerinnenstreik noch eine Reaktion auf die Verweigerung des fundamentale Rechts auf politische Partizipation war, reagierten Frauen mit dem Streik vom 14. Juni 2019 auf die ungenügende Umsetzung eben dieses Verfassungsartikels. Sie knüpften

mit dieser Forderung an den ersten landesweiten Frauenstreik von 1991 an. Und wie schon 1991 beteiligten sich Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen mit Sonderveranstaltungen in den Schulhäusern oder mit aktiver Arbeitsniederlegung auch 2019 am Frauenstreik. „Hier arbeiten 112 Frauen. Wir streiken am 14. Juni!“, hieß es 2019 kurz und bündig auf dem Transparent, das einige Tage an einem Zürcher Schulhaus hing. Die Lehrerinnen und die weiteren weiblichen Angestellten machten damit klar, dass es nicht um pädagogische, sondern um gesellschaftspolitische Fragen der Geschlechterverhältnisse ging.

Zivilstand als Diskriminierungsgrund, tiefer Lohn, unterschiedliche Ausbildung, ungleicher Beschäftigungsgrad, Zuordnung zu gesonderten Unterrichtsstufen und fehlende rechtliche Gleichstellung prägten zusammen mit der Frage nach der professionellen und staatsbürgerlichen Identität die Geschichte der politischen Interventionen von Lehrerinnen seit dem 19. Jahrhundert. Als interdependente, sich gegenseitig dynamisierende Faktoren bestimmten die über das Geschlecht definierten vielfältigen Diskriminierungen auch die Organisation der Lehrerinnen als Berufsgruppe. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Lehrerinnen als Berufstätige und Zugehörige zum weiblichen Geschlecht auf die mehrdimensionale Diskriminierung je nach historischen Konstellationen mit Forderungen sowie unterschiedlichen Formen der vereinsmäßigen, bewegungs- und personenbezogenen Zusammenarbeit reagierten, und zwar auf lokaler bis auf transnationaler Ebene.¹ Gefragt wird dabei auch nach den notgedrungen widersprüchlichen Argumentationssträngen der Lehrerinnenbewegung in einer Gesellschaft, die von tradierten und sich über Jahrzehnte verfestigenden patriarchalen Machtstrukturen geprägt war, deren Legitimation in der Schweiz auf der diskursiven Verschränkung von männlicher Wehrpflicht und staatsbürgerlichen Rechten beruhte. Der Fokus wird zugleich auf einzelne Lehrerinnen gelegt, die sich über die engeren schulspezifischen Fragen hinaus politisch exponierten und aus frauenspezifischer Perspektive gesamtgesellschaftliche Probleme zum öffentlichen Thema machten.

1 Der Basler Lehrerinnenstreik

Der ersten Abstimmung zum Frauenstimmrecht auf eidgenössischer Ebene 1959 war eine jahrzehntelange Geschichte patriarchaler Machterhaltung und Arroganz vorausgegangen. Ähnlich den Entwicklungen in anderen europäischen Staaten hatten Frauen in der Schweiz seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sowohl über institutionelle Mittel wie Petitionen, Anrufung

¹ Vgl. <http://www.mehrfachdiskriminierung.ch/definition>; Walgenbach 2007; Knapp 2005.

des obersten Gerichts, briefliche Eingaben ans Parlament und an die Regierung als auch über die Gründung von Vereinen und Demonstrationen die staatspolitischen Rechte eingefordert, ohne Erfolg (Schweizerisches Nationalmuseum 2021; Mesmer 1988; Mesmer 2007; Hardmeier 1997; Seitz 2020). In den wenigen Kantonen, in denen nach dem Ersten Weltkrieg darüber abgestimmt wurde, legten eine deutliche Mehrheit der Männer ein Nein in die Urne. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg bekräftigte das eidgenössische Parlament noch die Ablehnung des Frauenstimmrechts mit dem Argument, es sei zu früh und berief sich dabei unter anderem auf den Sonderfall Schweiz: Hier fänden nicht wie in anderen Staaten nur alle paar Jahre Wahlen statt, sondern es gehe um politische Abstimmungen in Sachfragen an der Urne – eine Kompetenz, welche die Gegner den Frauen absprachen (Arni 2020; Joris 2020a: 46–50). Selbst der Umstand, dass in den 1950er Jahren abgesehen von der Schweiz nur noch Portugal und Lichtenstein den Frauen die politische Gleichberechtigung absprachen, hielt am 1. Februar 1959 die Stimmbürger nicht davon ab, ihre patriarchale Machtfülle zu demonstrieren und im Namen der demokratischen (Männer-)Rechte den Frauen dieses fundamentale Recht auf Partizipation zu verweigern. Doch nicht überall: In den französischsprachigen Kantonen Genf, Waadt und Neuenburg überwog die Zustimmung. Im Nachgang auf diese Abstimmung wurde das Frauenstimm- und Wahlrecht auf lokaler und kantonaler Ebene in der Verfassung dieser drei Kantone verankert.

Besonders groß war die Erbitterung über die Ablehnung des Frauenstimmrechts in Basel-Stadt, selbst wenn sie mit 53 % weit knapper ausfiel als die 66 % Nein-Stimmen im schweizerischen Durchschnitt. Denn hier hatten nur wenige Jahre zuvor anlässlich einer Frauenkonsultation eine deutliche Mehrheit der an diesem informellen Urnengang teilnehmenden Baslerinnen die Einführung des Frauenstimmrechts befürwortet, mit ein Grund für die Reaktion der Lehrerinnen des Mädchengymnasiums Leonhard (Wegmüller 2009). Zum 50-Jahr-Jubiläum dieses „Basler Lehrerinnenstreiks“ gab die Radiojournalistin Ursa Krattiger, die als Schülerin diesen Streik miterlebt hatte, ein facettenreiches Buch mit vielschichtigen Analysen zur Situation der mehrfach diskriminierten Lehrerinnen heraus (Krattiger 2009).

Die Gymnasiallehrerin Dora Allgöwer gehörte zu den Organisatorinnen des Basler Lehrerinnenstreiks. Die Abstimmung hatte am Sonntag stattgefunden, am Dienstag danach traten die Lehrerinnen fast geschlossen in den Ausstand. Mit ihrem Streik reagierten die Frauen als Lehrerinnen *und* als Staatsbürgerinnen auf das männliche Verdikt, das ihnen nicht nur die rechtliche Gleichstellung verweigerte, sondern sie in ihrer Würde als Person verletzte. Statt zur Tagesordnung überzugehen, warf die Historikerin Rut Keiser, ehemalige Konrektorin des Gymnasiums, am Montag in der Schule spontan die Idee in die kleine Runde der anwesenden Lehrerinnen, am nächsten Tag zu

streiken. Nach der Kontaktnahme mit den fünfzig Lehrerinnen des Mädchen-gymnasiums erklärten sich mit Ausnahme von vier alle aus Solidarität bereit mitzumachen. 39 Lehrerinnen, die am Dienstag Schule erteilen sollten, blieben vom Unterricht weg. Es fehlte an Zeit und Personal, um ihren Ausfall mit dem Einsatz männlicher Lehrpersonen zu ersetzen. „Am Meitligymnasium geht es eben nur, wenn die Frauen dabei sind, sonst muss es zumachen“, kommentierte die Lehrerin Gertrud Koettgen noch am 3. Februar die Streikaktion gegenüber einem Radioreporter (Radio Beromünster: 03.02.1959). Während der Regierungsrat den Streik scharf verurteilte, zeigte die Inspektion des Mädchengymnasiums und der Rektor Paul Gessler Verständnis für die Aktion. Die Streikenden kassierten einen sehr sanften Verweis, dennoch wurde ihnen der Lohn für die nicht gehaltenen Stunden abgezogen (Belleville Wiss 2009: 8f.; Liebherr 1993). Für viele der rund 1700 Schülerinnen geriet der Streik allerdings zu einem politischen Urerlebnis von langfristiger Wirkung. Die fest angestellten Lehrerinnen seien, so Heidi Hirrle, eine der Streikenden von 1959, ausschließlich ledig gewesen, da Lehrerinnen in Basel auf Grund eines kantonalen Gesetzes von 1922, das noch bis 1965 gültig war, bei der Heirat entweder ausschieden oder zumindest ihre Festanstellung verloren (Regional-journal Basel Baselland: 03.03.2009; vgl. Beitrag von Crotti in diesem Band). Diese als „Heiratsverbot für Lehrerinnen“ in die Geschichte eingegangene Gesetzgebung ist nur eine, aber höchst aussagekräftige Facette im Katalog der Diskriminierungen von Frauen im Lehrberuf.

2 Der Lehrberuf: eine genderspezifisch aufgeladene Funktion

Die sich im 19. Jahrhundert auf kantonaler Ebene und eidgenössischer Ebene etablierende republikanische Staatsform, die auf der Partizipation der erwachsenen Wohnbevölkerung basiert, setzte ebenso Mündigkeit als auch intellektuelles Vermögen zum Verständnis von Verfassung von Gesetzesvorlagen voraus. Doch der an der Gesetzgebung partizipierende Staatsbürger, der *citoyen*, war wie im Modell der französischen Revolution nur männlich gedacht (Fuchs 2015: 43, 103). Daher war auch der Lehrberuf genderspezifisch aufgeladen, die Berufsidentität von Lehrerin und Lehrer nicht identisch. Da der Lehrer den politisch partizipierenden Staatsbürger repräsentierte, sollte er die Knaben auch auf dieses Ziel hin erziehen, nicht aber die Schülerinnen. Diese waren weder als politisch aktive Staatsbürgerinnen noch als ausgebildete Berufstätige konzipiert, vielmehr primär als zukünftige dem Haus und der Familie verpflichtete Frauen, allenfalls noch als ungelernete Lohnarbeiterinnen oder Hausangestellte. Diese unterschiedliche Konzeption zeigte

sich gleichermaßen im Verständnis des Berufs der Lehrerin und Lehrers. Im 19. Jahrhundert basierte der männlich konzipierte Lehrberuf im Sinne einer Profession auf der theoretisch untermauerten Ausbildung, zeigte sich in persönlicher Leistung und Verantwortung, die mit der Entlohnung honoriert wurde. Dem Beruf der Lehrerin wurde der Status als Profession abgesprochen, da auch ihre berufliche Stellung weitgehend über die an die Familie gebundenen Verpflichtungen definiert wurde. So wurde die Tätigkeit lediger oder kinderloser Lehrerinnen im öffentlichen Dienst mit dem mütterlichen Wirken außerhalb des Hauses begründet, was diese zugleich dem Unterricht auf unteren Schulstufen zuwies (Crotti 2011: 173–176).

Diese Zuweisung war der zentrale Faktor der Vergeschlechtlichung der Lehrerinnenbildung, die indes in den einzelnen Kantonen argumentativ je nach Kontext unterschiedlich legitimiert und umgesetzt wurde: vom gänzlichen Ausschluss wie im Kanton Zürich über die Akzeptanz der Lehrschwwestern – der Nonnen – in den katholischen Kantonen und die beschränkte Zulassung der Frauen zum Lehrberuf im Kanton Aargau bis zur fast völligen Gleichstellung an der Volksschule im Kanton Waadt. Zwar wurden wie im Kanton Waadt auch im Kanton Bern seit 1838 die Lehrerinnen an einer öffentlich-rechtlichen Institution ausgebildet, doch war ihre Ausbildung als „Lehrgotten“ kürzer und die Zielsetzung eine andere als für die männlichen Lehrpersonen, mehr auf Gemüt und Sittlichkeit ausgerichtet, was sich auf den Lohn auswirkte (Crotti 2005: 120–138; Crotti 2003: 234–240; Scandalo u. a. 1992: 27, 33–34; EKF 1998: 3–8). Während deshalb in Dorfschulen des Kantons Bern nicht selten ein verheiratetes Paar – er als Lehrer für die oberen, sie als Lehrerin für die unteren Stufen – tätig waren, begründeten andere Kantone den beschränkten Zugang der Frauen zum Lehrberuf mit der Inkompatibilität oder dem Konkurrenzverhältnis zwischen der Aufgabe als Lehrerin und den familiären Aufgaben als Mutter. In katholisch-konservativ dominierten Kantonen waren die per se unverheirateten Lehrschwwestern dank ihrer fast unentgeltlich geleisteten Dienste aus finanziellen Gründen unverzichtbarer Teil der Mädchenbildung. Legitimiert wurde ihr Einsatz mit dem ideologischen Verweis auf ihren positiven erzieherischen Einfluss im Sinne der katholischen Doktrin. Dagegen wurden in den vom Liberalismus geprägten Kantonen wie Zürich mit Verweis auf die Lehrtätigkeit als einer auf Ausbildung und individueller Leistung basierende Professionenbildung den Frauen der Zugang zum Lehrberuf auch auf Primarschulstufe verwehrt (Bloch 2007: 11–22, 511–524). Auf oberen Schulstufen setzte der Lehrberuf zudem den Zugang zu einer akademischen Bildung voraus, was weder auf der vorbereitenden gymnasialen noch der universitären Stufe für das weibliche Geschlecht vorgesehen war. Daher erwies sich im Kontext der liberalen Bildungsoffensive zwar die Lehrtätigkeit sowohl für Frauen als auch für Männer als mögliches Erwerbssfeld, doch unter je anderen

Prämissen. Für die weibliche Jugend wurde eine über die Volksschule hinausgehende Bildung nur als eine allgemeine, auf die Familie und Hauswirtschaft bezogene, konzipiert. So unterrichteten Frauen weibliche Jugendliche fast ausschließlich in Privatschulen oder in sogenannten Töchterschulen.

Dass sich Lehrerinnen bereits im 19. Jahrhundert trotz ihrer Zurücksetzung als Playerinnen in der Auseinandersetzung um die Etablierung des modernen Staates sahen, zeigt exemplarisch das Beispiel der 1807 geborenen Zugerin Josephine Stadlin, die zuerst im Kanton Aargau – lavierend zwischen öffentlichem Auftrag und privatem Unternehmerinnengeist – Karriere machte. Ihre berufliche Karriere zeigt aber ebenso exemplarisch, dass sie als Lehrerin zur Legitimierung ihrer Initiativen und Ambitionen auf verschiedenen Argumentationsmuster zurückgreifen musste (Joris 2011: 64–69, 72–76).

3 Ambivalenzen und Widersprüche – Lehrerinnen im liberalen Aufbruch

Stadlin identifizierte sich mit dem Kampf für die Etablierung eines liberalen und fortschrittlichen Staates und verband damit das Recht auf Bildung, das ihrer Meinung grundsätzlich auch den Frauen zustand. Der mit ihr ab Jugendjahren befreundete radikal-liberale Aargauer Bildungspolitiker Augustin Keller, Direktor des Lehrerseminars in Wettingen, sprach sie zwar als Mitkämpferin mit „Kollega Seppeli“ an und übertrug ihr die Ausbildung von Aargauer Lehrerinnen am Töchterinstitut und dann in ihrem Privatinstitut in Olsberg, um dem Einfluss konservativer Lehrpersonen auf die Mädchen entgegenzuwirken (Joris 2011: 73–76). Doch das von ihm maßgeblich geprägte aargauische Lehrerseminar war dem männlichen Geschlecht vorbehalten. Frauen wurden nur ausnahmsweise zur Ausbildung als Lehrerinnen und zum Schuldienst zugelassen, beispielsweise wegen Lehrermangels. Sie wurden aber nicht in öffentlichen, sondern in privaten Anstalten ausgebildet. Auch die Gebrüder Benziger, Drucker in Einsiedeln und einflussreicher Politiker liberaler Ausrichtung im Kanton Schwyz, ließen junge Frauen im Privatinstitut von Stadlin in Olsberg zu Lehrerinnen ausbilden, mit dem expliziten Ziel, den Einfluss der katholischen Kirche in der Volksschule einzudämmen (Joris 2011: 82–90). Ein im Vergleich zur Lehrerausbildung gleichwertiger Ausbildungsgang für Lehrerinnen wurde aber auch im Kanton Schwyz nicht umgesetzt. Vielmehr nahmen in den katholischen Zentralschweizer Kantonen bald die ebenso politisch bedingten neuen Kongregationen der Lehrschwestern und die von ihnen geleiteten Lehrerinnenseminarien eine starke Stellung ein, so in Baldegg (Luzern), Menzingen (Zug) und Ingenbohl (Schwyz). Die Mädchenbildung lag in diesen Kantonen bald mehrheitlich in den Händen von Nonnen.

Josephine Stadlin erhielt trotz ihres engen freundschaftlichen Verhältnisses zu freisinnig-liberalen Exponenten von deren Seite keine öffentliche Unterstützung für ihre Pläne zur Gründung eines „Schweizerischen Seminars“, das sie in den Dienst der in den 1840er Jahren geplanten Bundesstaats stellen wollte. Da sie als Frau keinen direkten politischen Einfluss ausüben konnte, gründete sie hinsichtlich dieses Ziels einen Verein sowie eine erste Zeitung für Lehrerinnen und Erzieherinnen – die erste dieser Art im deutschsprachigen Raum. Es ging ihr aus eigener Erfahrung mit ihrem Engagement insbesondere um die Erschließung von Erwerbsmöglichkeiten für Frauen in Bereichen, die Männer für sich in Anspruch nahmen. Schon in der ersten Nummer der „Erzieherin“ legitimierte sie ihre Forderungen nach Übertragung der Mädchenbildung an die Frauen zwar auch mit Prinzipien wie Gleichheit und Gerechtigkeit, doch ebenso mit Weiblichkeitsvorstellungen beziehungsweise der spezifischen erzieherischen Funktion von Frauen, die sie als explizite Anhängerin von Pestalozzi mit dessen Erziehungsvorstellungen zu verknüpfen wusste. Die Aneignung von Bildung durch Mädchen und Frauen sei mit der Entwicklung weiblicher Wesensart gleichzusetzen. Da aber nur Frauen diesen Entwicklungsprozess bei Mädchen auslösen können, ließ sich davon die Notwendigkeit der Ausbildung von Lehrerinnen ableiten:

Das kann der Mann nicht vermitteln. Er kann ein Priester der Wissenschaft, der Kunst sein – aber im Tempel der jungfräulichen Entwicklung kann er nicht Priester sein! (Stadlin 1845: 5)

So sprach sie Männern grundsätzlich Kompetenz und Zuständigkeit für die Bildung und Ausbildung junger Mädchen ab, eine Position, die sie 1863 – inzwischen verheiratet – in einer ihrer späteren Veröffentlichungen noch unterstrich:

Ob der männliche [Unterricht] in die Mädchenschule gehöre, ist eine andere Frage: Wir sind überzeugt: nein, er gehört nicht dahin. (Zehnder-Stadlin 1863: 51)

Im Kontext einer Gesellschaft, die Frauen die gleiche Ausbildung auf Sekundär- und Tertiärstufe grundsätzlich verweigerte, verband sie in ihrem argumentativen Verfahren die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse mit Rechtsansprüchen, die sie von einer Abfolge ebenso geschlechterideologisch wie egalitär begründeter Prämissen ableitete, zu einem emphatischen Plädoyer für eine von Frauen geleitete Mädchenbildung. Diese Verflechtung egalitärer und geschlechterdifferenzierender Prinzipien prägte die politischen und pädagogischen Diskurse reformorientierter Frauen über die Schweiz hinaus. Im

deutschsprachigen Raum bezogen sich Pädagoginnen gleichermaßen auf den Mütterlichkeits-, Gleichheits- und Menschenrechtsdiskurs. Henriette Schradler-Breymann beispielsweise entwickelte in Anlehnung an Friedrich Fröbel und Heinrich Pestalozzi das Konzept der „Geistigen Mütterlichkeit“. Diese durchdringe das Leben in all seinen Formen und sei nicht an die biologische Mutterschaft gebunden (Allen 1996: 27–30; Joris 2015: 326f.; Jacobi 1990; vgl. Beitrag von Crotti in diesem Band). In Hamburg avancierte Johanna Goldschmidt-Schwabe zur zentralen Figur in der Entwicklung der Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Wie Stadlin und viele andere Frauen hatte sie sich über Selbststudium dazu ermächtigt und leitete die von ihr mitbegründete Ausbildungsstätte, die sich unter dem Namen „Fröbelseminar“ zur Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik entwickeln sollte (Berger 2000). Ebenfalls in Hamburg erweiterte die mit Stadlin in persönlichem Kontakt stehende Doris Lütken das von ihr gegründete Mädcheninstitut sukzessive. In dem von ihr geplanten Lehrerinnenseminar sollten Frauen einen Beruf erlernen, ohne von ihrem „weiblichen Beruf“ entfremdet zu werden (Mayer 2009: 201–203). In Hamburg verfolgte zudem ab Mitte der 1840er Jahre der eng mit der liberalen Dissidenzbewegung liierte Allgemeine Bildungsverein deutscher Frauen das ehrgeizige Projekt einer „Hochschule für das weibliche Geschlecht“. Ausgehend vom Anspruch der Frauen auf berufliche Erwerbstätigkeit war diese Hochschule nicht als eine Universität, sondern als ein Ort der frauenspezifischen Ausbildung von Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen gedacht (Mayer 2009: 194–198; Kleinau 1996; Joris 2015: 329). Doch diese „Hochschule“ musste nach der Niederlage der 1848er Revolution unter dem Druck von politischer Repression und finanzieller Probleme schließen. Ein baldiges Ende fand auch das Seminarprojekt von Josephine Stadlin in Zürich, obwohl sich in der Schweiz im Gegensatz zu Deutschland die Liberalen 1848 durchsetzten und die neue politische Ordnung nach ihren Vorstellungen prägten. So sah sich Stadlin, die ihre bildungspolitischen Hoffnungen bezüglich Mädchenbildung auf die neue Bundesverfassung gesetzt hatte, zutiefst enttäuscht. Sie brachte dies in einem Brief an einen nach Deutschland zurückgekehrte Freund deutlich zum Ausdruck:

Man baut nach wie vor schöne Schulhäuser; man verbessert die Lehrerbesoldungen u. auch dieses u. jenes Lehrfach – u. wer wollte über all das sich nicht freuen. [...] für das Weib u. seine Bestimmung wird nach wie vor – man kann nicht sagen *nichts*, aber ganz Unzulängliches, nur Zweckmässiges gethan. (Joris 2011: 120)

Konkret bedeutete das den Ausbau des obligatorischen Handarbeitsunterrichts (Arbeitsschule) für Mädchen ohne Verbesserung der Ausbildung und Stellung

der Lehrerinnen der verschiedenen Altersstufen. Da die Lehrtätigkeit eine der wenigen Erwerbsmöglichkeiten für Frauen aus finanziell schwachem bildungsbürgerlichem Milieu war, dienten Stadlins Interventionen und Publikationen letztlich immer dem Recht auf Ausbildung zur Lehrerin und Ausübung des Berufs, später zusätzlich noch auf einen höheren Lohn (Joris 2011: 163–166, 222–226).

Die im Kontext des liberalen Aufbruchs als gesellschaftspolitisch verstandene Bewegung der Lehrerinnen stagnierte, bis Frauen nach 1870 statt der Gründung von Orten der Mädchenbildung, die Öffnung der Universitäten für das weibliche Geschlecht forderten. Eine solche Öffnung setzte den Ausbau der schulischen Mädchenbildung auf Mittelschulstufe, dem Gymnasium und dem Lehrerinnenseminar, voraus. Um Frauen die Lehrtätigkeit auf diesen höheren Bildungsstufen zu ermöglichen, musste ihnen jedoch der Zugang zur universitären Ausbildung möglich sein. Da die Zulassung der Frauen zum Lehrberuf eine Frage der Politik war, über die allein Männer im Parlament und an der Urne entscheiden konnten, erstaunt es nicht, dass insbesondere die ersten an Universitäten in wissenschaftlichen Fächern ausgebildeten Lehrerinnen in ihrer großen Mehrheit ihre beruflichen Ansprüche mit der Forderung nach politischer Mitsprache verbanden. Die Mehrheit von ihnen war unverheiratet, mit ein Grund, dass in der Schweiz seit Stadlins Zeiten bis in die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg die Lehrerinnen, die für berufliche, rechtliche und politische Gleichstellung eintraten, mit dem Schreckgespenst der „Vermännlichung“ und der frustrierten „ledigen Emanze“ diskreditiert wurden. Diese Diskreditierung traf implizit alle Frauen, die auf Gleichheit aller Menschen unabhängig von Geschlecht und Zivilstand bestanden und sich auch in ihrer Lebenspraxis der heteronormativen Konzeption entzogen, die eine Frauen nur als dem Mann untergeordnete Ergänzung verstand.

4 Zivilstand, Lohn und Frauenstimmrecht: Berufsidentität und Politik

Über ihren erzieherischen Einfluss auf die weibliche und männliche Jugend partizipierten Lehrerinnen an der Ausgestaltung der Gesellschaft und der Vermittlung der darauf beruhenden Werte. In Berufung auf diese zentrale erzieherische Funktion unabhängig von der biologischen Mutterschaft verstanden sich die meisten Lehrerinnen als aktive Staatsbürgerinnen. Viele Exponentinnen der sich seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts etablierenden Frauenbewegung waren denn auch unverheiratete Lehrerinnen, so Getrud Bäumer und Helene Lange in Deutschland oder Emma Graf in der Schweiz (Schaser 2010; Strub 1927; Ludi 2006). Je nach politischem Kontext

verteidigten sie ihre Ansprüche als Lehrerin und Staatsbürgerin mit unterschiedlichen Argumenten. In der Westschweiz erhielt unter dem Einfluss Frankreichs die menschenrechtliche Argumentation größere Bedeutung als in der deutschen Schweiz. Hier wurde stärker auf die Verknüpfung von Rechten und Pflichten verwiesen sowie auf das Konzept „der geistigen Mütterlichkeit“ rekurriert. Damit stellten Vertreterinnen der Lehrerinnen implizit die Frage, ob auf der Unterstufe die gesamte Erziehung nicht besser allein durch Frauen zu leisten sei (Crotti 2011: 174f.; Wartburg-Adler, 92f.; vgl. Beitrag von Crotti in diesem Band). Mit der Verknüpfung von Rechten und Pflichten antworteten Frauenrechtlerinnen zudem auf die im schweizerischen Diskurs hervorgehobene Verbindung von männlicher Wehrpflicht und staatsbürgerlichen Rechten. Diese verfestigte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Sog der Etablierung des eidgenössischen Gründungsmythos basierend auf dem Narrativ des Willens zu Freiheit und Unabhängigkeit des bewaffneten Bauern und Bürgers – Stichwort Wilhelm Tell.

Die Zahl der im öffentlichen Dienst tätigen Lehrerinnen nahm gegen Ende des 19. Jahrhunderts langsam zu. Grund war der sich abzeichnende Mangel an Lehrkräften auf der Volksschulstufe zum einen, die „Frauenfrage“ zum anderen, d. h. der Frage, wie unverheiratete Frauen aus wenig finanzstarken bildungsbürgerlichen Kreisen ihre Existenz sichern könnten. Daher wurde in den meisten Kantonen die bis anhin der männlichen Jugend vorbehaltenen Lehrerseminare auch für die weibliche Jugend geöffnet, eigene Lehrerinnenseminare eingerichtet oder bestehenden Töchterschulen angegliedert. Beispielsweise erweiterte der Kanton Aargau 1873 das Töchterinstitut um ein Lehrerinnenseminar. In den meisten nicht katholischen Kantonen blieb der Einsatz von Lehrerinnen weiterhin lange beschränkt und deren Anstellungsbedingungen waren schlechter als die der männlichen Kollegen: auf die unteren Klassen verwiesen, mit weniger Stundenzahlen, tieferem Lohn, keiner oder geringerer Altersrente, ohne zusätzliche Entschädigungen in Naturalien, wie Brennholz, Gartenbeete zum Anpflanzen und Wohnung. Die Schwankungen in den Unterschieden bezüglich Anstellungsbedingungen und Besoldung zwischen Lehrerinnen und Lehrern waren – unbeachtet der katholischen Nonnen im Schuldienst – zwischen den Kantonen beträchtlich. In den meisten Kantonen belegten Lehrer zwar oft einige Stunden mehr als ihre Kolleginnen, erhielten jedoch einen um 50 bis 80% höheren Lohn; auch ihre Alterszulagen waren bedeutend höher. Ebenso war die Zahl der auf der Volksschulstufe angestellten Frauen insbesondere in liberal dominierten Kantonen im Verhältnis zu den männlichen Beschäftigten gering (Wartburg-Adler 1988: 107, 122f., 134f.). Als sich seit der Jahrhundertwende wieder ein Überfluss an Lehrkräften abzeichnete, wurde ihnen fast überall die gesicherte Anstellung verweigert. So verloren seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit der gesetzlichen

Einführung des „Heiratsverbots für Lehrerinnen“ und der Anprangerung des sogenannten Doppelverdienstes – der gleichzeitigen Besoldung eines verheirateten Paares durch öffentliche Gelder – vielerorts Frauen bei einer Heirat entweder gänzlich ihre Anstellung oder zumindest ihre fixe Anstellung (vgl. Beitrag von Crotti, in diesem Band). Im Kanton Solothurn beispielsweise galt ab 1929 für patentierte Lehrerinnen generell eine dreijährige Wartefrist, während der sie sich nicht für eine feste Stelle bewerben durften. Ab 1934 führte das Verbot der Ausübung des Lehrberufs im Hauptamt für verheiratete Lehrerinnen dazu, dass verheiratete nicht mehr angestellt, bereits angestellte entlassen wurden. Zudem verdienten unverheiratete 25% weniger als ihre männlichen Kollegen (Hodler 2018: 472–478; Heim/Saner 2018: 67; Frech 2018: 190). In den beiden Halbkantonen Basel war bereits in den 1920er Jahren das Zölibatgesetz angenommen worden, während im Kanton Zürich dank dem erfolgreichen politischen Lobbying der Lehrerinnen schon der Kantonsrat ein solches „Heiratsverbot“ abgelehnt hatte (Moser 2014: 35; Crotti 2011: 178f.; Wartburg-Adler 1988: 103).

Wegen dem in verschiedenen Kantonen praktizierten „Heiratsverbot“ waren Lehrerinnen fast in allen Kantonen mehrheitlich unverheiratet. Weil sie jedoch zum einen die gleichen beruflichen Aufgaben wie ihre männlichen Kollegen erfüllten, zum andern auch als ledige, verwitwete oder geschiedene Lehrerinnen private Sorgepflichten erfüllten, empfanden sie die rechtliche, politische, ausbildungs- und lohnmäßige Diskriminierung als besonders stoßend. Da sie vom Lehrerverband keine effektive Unterstützung erwarten konnten, ging 1893 von Berner Lehrerinnen, die zwei Jahre zuvor zur Lancierung der Petition für Lohngleichheit einen eigenen Verein gegründet hatten, die Initiative zur Gründung einer eigenen schweizweiten Organisation aus, der sich bis 1904 die Sektionen Basel, Zürich, St. Gallen und Thurgau anschlossen (Moser 2014: 28–37). In der vereinseigenen Schweizerischen Lehrerinnen-Zeitung, mit Aufrufen und Schriften, als Mitglieder von Frauenrechts- und -bildungsvereinen sowie als Staatsbürgerinnen opponierten die Lehrerinnen öffentlich gegen ihre Diskriminierung. Die langjährige Präsidentin des Schweizerischen Lehrerinnenvereins, Emma Graf, verband daher die Vereinstätigkeit 1910 mit dem seit der Französischen Revolution immer wieder heraufbeschworenen Bild der Geknechteten, welche die Ketten durchbrechen, und verstand das Engagement der organisierten Lehrerinnen „als einen großen Teil des Befreiungskampfes, der heute die Menschheit durchbraust“ (Wartburg-Adler 1988: 141).

Um die gesetzlichen Rahmenbedingungen ihrer Stellung mitbestimmen zu können, waren die vereinsmäßig organisierten Lehrerinnen über Jahrzehnte Vorkämpferinnen für das Frauenstimmrecht. Deshalb verwies Emma Graf mitten im Ersten Weltkrieg, als Lehrer sich als Staatsbürger gegen den

weiblichen Konkurrenzdruck über den Gesetzesweg zur wehren suchten, in der Lehrerinnen-Zeitung auf die politisch bedingte ungleiche Ausgangssituation für Frauen und Männer in Krisenzeiten:

Darum ist in Zeit der Krisis die Situation für die weibliche Arbeitskraft gefährlicher als für die männliche. (Wartburg-Adler 1988: 96)

Um ihre berufliche Position zu verbessern war dem Lehrerinnenverein der Einsatz für das Frauenstimmrecht selbstverständlich. Gleichzeitig mischten sich Lehrerinnen über den engeren bildungspolitischen Rahmen hinaus ins öffentliche Geschehen ein – machten Politik (Bähler 1992).

5 Avantgarde der Frauenbewegung und solidarische Staatsbürgerinnen

Der Schweizerische Lehrerinnenverein trat schon 1903 dem drei Jahre zuvor gegründeten Bund Schweizerischer Frauenvereine (BSF, heute alliance f) bei und war über diesen eingebunden in die transnationale Frauenbewegung (Wartburg-Adler 1988: 167f.). Die Präsidentin des Lehrerinnenvereins und Leiterin des Berner Lehrerinnenseminars Emma Graf war zugleich auch Präsidentin des Berner Frauenstimmrechtsvereins und eine der engagiertesten Aktivistinnen der Frauenbewegung. Als Lehrerin sowie als Journalistin und Herausgeberin des von ihr gegründeten „Jahrbuchs der Schweizerfrauen“ forderte sie die wirtschaftliche, berufliche und rechtliche Gleichstellung der Frauen (Gosteli 2000). An der Delegiertenversammlung des Verbands von 1919, als die Frauenrechtlerinnen noch davon ausgingen, dass die politische Gleichstellung wie in anderen Ländern Europas nach Ende des Ersten Weltkriegs unmittelbar bevorstand, hob sie das politische Engagement der Lehrerinnen hervor:

Man kann wohl sagen, dass die organisierten Lehrerinnen der deutschen Schweiz die Avantgarde des Feminismus bilden. Ihr Vereinsorgan tritt für die Gleichberechtigung der Frau ein, Lehrerinnen wirken rednerisch und journalistische für diese Idee und bilden in den fortschrittlichen Frauenorganisationen ein wichtiges Element. Unser Verein hat für feministische Ziele gekämpft, als es noch ein harter und einsamer Kampf war, als das Frauenstimmrecht noch eine Utopie zu sein schien. (Moser 2014: 34)

Graf verstand den Kampf gegen den Ausschluss der verheirateten Frauen aus dem Lehrberuf auch als einen Akt der Solidarität mit allen weiblichen

Gemeinde- und Staatsangestellten, da auch diesen vielfach nach der Heirat die Entlassung drohte. Solidarität bewies der Lehrerinnenverein ebenso mit weniger gut situierten Frauen. Er setzte sich für die Ausdehnung des Arbeiterinnenschutzes über die Fabriken hinaus auf weibliche Arbeitskräfte in allen Bereichen ein, da Frauen in Gewerbe und Landwirtschaft sowie die Hausangestellten und Heimarbeiterinnen bis anhin davon ausgeschlossen waren. Ebenso forderte der Lehrerinnenverein einen besseren Schutz der Wöchnerinnen und der ledigen Mütter, die respektiert und als „Frau“ angesprochen werden sollten. Etliche Exponentinnen des Vereins waren aktive Mitglieder der Sozialen Käuferliga. Die Liga erstellte „weiße Listen“ von Geschäften, in denen Angestellte „ein menschenwürdiges Dasein führen“ konnten und kreierte ein Label für Produkte, die unter „gesunden Bedingungen“ hergestellt wurden (Wartburg-Adler 1988: 175f.).

Mit diesen Postulaten standen die Lehrerinnen den Sozialdemokratinnen nahe. Dennoch zeigten sich immer wieder Bruchlinien zwischen Lehrerinnen, die im Frauenstimmrechtsverband aktiv waren, und den Lehrerinnen, die sich in der sozialistischen Bewegung engagierten. Eine der prägendsten Figuren der Schweizer Arbeiterinnenbewegung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts war die Zürcher Lehrerin Agnes Robmann. Häufig meldete sie sich in deren Organ „Die Vorkämpferin“ zu Wort, einer Zeitung, in der während des Ersten Weltkriegs die Deutsche Clara Zetkin – auch sie eine Lehrerin – verschiedentlich Artikel und Aufrufe veröffentlichte. In einem Artikel in der „Vorkämpferin“ vom August 1917 verwies Robmann als Mitglied der sozialdemokratischen Parteileitung auf die von ihr angeregte und von der Partei im Zürcher Kantonsrat eingereichte Motion zur Einführung des Frauenstimmrechts, um damit aber gleichzeitig die Abgrenzung zu den bürgerlichen Frauenrechtlerinnen zu begründen:

Für die bürgerlichen Frauen ist die Erreichung des Stimmrechtes Selbstzweck, Endziel; für die proletarische Frau ist es ein Mittel, den Klassenkampf wirksamer zu führen. [...] sie wollen das Stimmrecht, um rüstig vorwärts zu schreiten nach den sonnigen Höhen, die zum Sozialismus führen. (Robmann 1917: 5)

Bruchlinien zeigten sich ebenso zwischen Lehrerinnen, die sich im Frauenstimmrechtsverband engagierten. Besonders pointiert vertrat Graf das Prinzip „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“. Um dieses Ziel zu erreichen, sprach sie sich in Anbetracht der Bedeutung der Wehrpflicht im politischen Diskurs der Schweiz für die Bezahlung einer Militärpflichtersatzsteuer durch die Lehrerinnen aus, da sie im Gegensatz zu den Lehrern keinen militärischen Dienst zu leisten hätten. Ähnlich argumentierte sie beim Thema Stimmrecht.

Sie ging davon aus, dass mit dem Grundsatz „Pflichten erfüllen heißt Rechte begründen“ die Männer auch überzeugt werden könnten, den Frauen das Stimmrecht zuzubilligen. Daher initiierte sie im Rahmen der Berner Sektion des Schweizer Frauenstimmrechtsverbands nach Ausbruch des Ersten Weltkriegs die „Nationale Frauenspende“, die dann maßgeblich vom Schweizerischen Gemeinnützigen Frauenverein umgesetzt wurde (Wartburg-Adler 1988: 231f.; Strub 2000: 71f.; Mesmer 1996). Denn der gesamtschweizerische Verband widersetzte sich dem Vorschlag der Berner Sektion und seines Mitglieds Emma Graf. Das Frauenstimmrecht sei ein Menschenrecht und müsse nicht durch Pflichterfüllung legitimiert werden. Auch die Genferin Emilie Gourd, Wortführerin und Präsidentin des Verbands, war Lehrerin und vertrat mit Vehemenz diese Position. Eine Vorleistung für den Erhalt des Frauenstimmrechts kam für sie grundsätzlich nicht in Frage. Ebenso pointiert trat sie aus der Perspektive von Gleichheit und Gerechtigkeit ohne Rekurs auf Pflichterfüllung für das Postulat „Gleicher Lohn für gleiche Arbeit“ ein (Gourd 1919). Zwar stand sie eher den radikalen Liberalen nahe, dennoch scheute sie sich nicht, für das Frauenstimmrecht und die Lohngleichheit mit Sozialisten und der Arbeiterinnenbewegung im Besonderen Kontakte zu knüpfen. So empfahl sie im Namen des Frauenstimmrechtsverbands während des bis heute einzigen landesweiten Generalstreiks in der Schweiz dem Bundesrat per Telegramm wärmstens die sofortige Umsetzung von Punkt 2 der Forderung der Streikenden: die Einführung des Frauenstimmrechts. Diese positive Haltung gegenüber dieser Forderung der Streikenden zeigte öffentlich auch Emma Graf, jedoch in der politisch aufgeheizten Situation zwischen Rechten und Linken im November 1918 kaum ein Politiker aus dem bürgerlichen Lager (Joris 2018b: 96–100).

Die unterschiedliche Positionierung bezüglich der Rechte und Pflichten der beiden dezidiert für die Frauenrechte einstehenden Lehrerinnen Graf und Gourd markiert eine Differenz zwischen den Argumentationen des Frauenstimmrechtsverbands in der französischsprachigen und der deutschsprachigen Schweiz, die bis weit in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wirkmächtig blieb. Während von Genf bis Lausanne Frauenrechtlerinnen vermehrt mit den Menschenrechten und mit dem Begriff der „Ungerechtigkeit“ argumentierten, verwiesen die Frauenrechtlerinnen von Bern bis St. Gallen eher auf ihren Willen zur Partizipation im Staat.

6 Die Lehrerinnen – national und transnational vernetzt und engagiert

Der Schweizerische Lehrerinnenverein versuchte immer wieder auf der politischen Ebene Einfluss zu gewinnen, um die Stellung der Frauen zu verbessern, wenn auch mit wenig Erfolg, so mit Eingaben zur Ausgestaltung des schweizerischen Zivilgesetzbuches und des schweizerischen Strafgesetzes. Seit Beginn an vernetzte er sich international. Bei der Gründung übernahm er die Statuten des Badischen Lehrerinnenvereins, nach dem Ersten Weltkrieg tauschte er sich regelmäßig mit dem deutschen Schwesternverband aus, Vereinsmitglieder vertraten die Schweiz 1899 am Kongress des Internationalen Frauenbunds in London (Gerhard/Göttisheim 1933: 7f., 46f.). Nach den Bernerinnen gehörten die Aargauer und Basler Lehrerinnen mit ihren Sektionsgründungen zu den frühesten Mitgliedern des schweizerischen Lehrerinnenvereins. Georgine Gerhard und Rosa Göttisheim, beides Lehrerinnen am Basler Mädchengymnasium – der Vorläuferin des Leonhard-Gymnasiums – bewiesen sich als unerschrockene politisch agierende Zeitgenossinnen. Beide standen der religiös-sozialistischen Bewegung nahe, beide arbeiteten im Vorstand des Schweizerischen Lehrerinnenvereins mit, gemeinsam veröffentlichten sie 1933 eine Broschüre zu dessen 40-jährigen Bestehen (Gerhard/Göttisheim 1933). Anlässlich der Schweizerischen Ausstellung für Frauenarbeit, SAFFA 1928, untersuchte Georgine Gerhard im Namen des Vereins die Stellung der Lehrerinnen und zeigte in ihrer Studie minutiös die unterschiedlichen Formen der Diskriminierung in den Kantonen wie der Ausschluss von verheirateten Lehrerinnen in verschiedenen Kantonen und der eingeschränkte Zugang zu Tätigkeitsbereichen:

Dass wir da noch um Generationen von dem Zeitpunkt entfernt sind, wo man der Lehrerin ihren Platz nicht nur an gemischten Schulen, sondern auch auf allen Stufen der Knabenschulen einräumt, liegt auf der Hand. (Gerhard 1928: 19)

Sie hielt daher am Anspruch fest, dass Lehrerinnen an allen Schulen wählbar sein sollten. Hart kritisierte sie den Ausschluss der verheirateten Lehrerinnen als Willkür. Denn im Gegensatz zur Lehrerinnenberuf wurde die Beschäftigung von verheirateten Frauen in frauenspezifischen Bereichen von Industrie und Gewerbe – beispielsweise in der Textil- und Nahrungsmittelbranche – nicht in Frage gestellt (Gerhard 1928: 21). Besonders diskriminierend sah Gerhard die Lohnverhältnisse:

Die Art und Weise, wie heute die Lehrerinnengehälter bemessen werden, ist durchaus grundsatzlos: entweder man bezahlt die Leistung, und

dann sind Lehrer und Lehrerin im Verhältnis ihrer Stundenzahl gleich zu entlohnen. Oder man zieht bei der Besoldung den Bedarf in Betracht, und dann stufen sich alle Gehälter der Lehrerschaft nach dem Familienstand ab. (Gerhard 1928: 30f.)

Rosa Göttisheim engagierte sich maßgeblich in der 1916 gegründeten Basler Frauenzentrale, die während des Ersten Weltkrieges die Hilfe für die wegen des Kriegs in Not geratenen Familien koordinierte. Im Zweiten Weltkrieg war sie in der Flüchtlingshilfe tätig und leitete eine Abteilung zur Kriegsschädenfürsorge. Gleichzeitig vertrat sie die sozialistischen Kirchgenossinnen und -genossen in der Synode der Evangelisch-reformierten Kirche Basel (Ludi 2005). Georgine Gerhard ihrerseits präsierte die Basler Ortsgruppe der Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit. 1933 gehörte sie als Vizepräsidentin zu den Mitgründerinnen der Arbeitsgemeinschaft „Frau und Demokratie“, die als erste Organisation in der Schweiz überhaupt die Machtergreifung der Nationalsozialisten als Bedrohung von Demokratie und Menschenrechten deutete (Ziegler 2009). Als Mitglied des Lehrerinnenverbands verfolgte Gerhard die politische Entwicklung in Deutschland besonders aufmerksam, wurde dort doch das organisatorische Pendant der Lehrerinnen 1933 aufgelöst (Moser 2014: 34). Für Emigrantenkinder gründete sie verschiedene Hilfswerke von eminenter Bedeutung und betätigte sich als unerschrockene Fluchthelferin, die Kinder über die Grenze in die Schweiz schmuggelte. Sie nutzte ihr internationales Netzwerk und wurde sowohl beim Bundesrat als auch bei dem berichtigten Chef der Eidgenössischen Fremdenpolizei, Heinrich Rothmund, vorstellig, um insbesondere jüdische Flüchtlingskinder zu retten. Auch scheute sie sich nicht, die antisemitisch gefärbte Politik des Schweizerischen Roten Kreuzes zu kritisieren, das 1942 die Organisation der Flüchtlingskinderhilfe übernommen hatte (Waeber 2010; Waeber 2006).

Zu den Mitgründerinnen der Arbeitsgemeinschaft „Frau und Demokratie“ gehörte die Berner Lehrerin und promovierte Historikerin Ida Somazzi. Als überzeugte Anhängerin der Völkerverständigung im Rahmen internationaler Zusammenarbeit leitete sie bis 1947 die Erziehungskommission der UNO. In einer Rede zum hundertjährigen Jubiläum des schweizerischen Bundesstaats berief sie sich 1948 explizit auf die Charta von San Francisco, der Grundlage der ein halbes Jahr später ausgerufenen UNO-Menschenrechtserklärung, um unmissverständlich das Frauenstimmrecht einzufordern (Joris 2020a: 49; Somazzi 1948), eine Argumentation, die im Kalten Krieg kaum mehr Wirkung erzeugte. Neuen Auftrieb erhielt dagegen die Verknüpfung von Wehrpflicht und Stimmrecht.

7 Lehrerinnen als Pionierinnen in Sachen Frauenstimmrecht und Lohngleichheit

Als der Bundesrat in den 1950er Jahren beschloss, einen obligatorischen Zivildienst für Frauen einzuführen, protestierten Frauenrechtlerinnen gegen dieses Ansinnen. Im Walliser Bergdorf Unterbäch nahmen Frauen nicht zuletzt auf Grund der Einflussnahme von Peter von Roten und indirekt auch dessen Ehefrau Iris von Roten, die als Feministin, Journalistin und Juristin die Position vertrat, dass das Frauenstimmrecht durch die Ausweitung des Begriffs „Schweizer“ im Verfassungsartikel zum Stimmrecht auf die Frauen ausgeweitet werden könne. Diese Position vertrat der Schweizer Frauenstimmrechtsverband vor allem in der französischsprachigen Schweiz in vielfältigen Veranstaltungen und mit Eingaben bis ans Bundesgericht. In der neu gegründeten Sektion Wallis waren die Lehrerinnen weit überdurchschnittlich stark vertreten. Als Präsidentin fungierte die Lehrerin Renée de Sépipus, assistiert von der Lehrerin Denise Accolat. Da im Gegensatz zum Bundesgericht nach Einzelauffassung des Bundesrichters Werner Stockar nichts dagegen spreche, unter dem Begriff „Schweizer“ auch die Schweizerinnen zu verstehen, erließen sie einen kämpferischen Appell an die Walliser Frauen, sich einfach in die Stimmrechtsregister der Gemeinde eintragen zu lassen und so an der Abstimmung teilzunehmen:

Mais ce que nous ne pouvons admettre, c'est qu'on nous astreigne à une obligation sans nous consulter. L'article 4 de la Constitution fédérale proclame l'égalité de tous les Suisses devant la loi. [...] Debout, Valaisannes, pour la conquête de nos droits!² (Joris 2018 a: 191)

Einige Unterwalliser Gemeinden reagierten positiv auf die Anfrage, Frauen in die Stimmregister einzutragen. Da jedoch das Bundesgericht und der Bundesrat drohte, mit der Beteiligung der Frauen, sei die Abstimmung in diesen Gemeinden ungültig, krebsten die meisten Gemeinderäte zurück. In den wenigen Gemeinden, in denen die Frauen zugelassen wurden, zählte ihr Votum nur im Sinne einer Konsultativabstimmung. Dagegen galten nach Meinung des Gemeinderats von Unterbäch – die einzige Gemeinde im Oberwallis, wo Frauen zur Urne zugelassen waren – die Stimmen der Frauen als den Männern gleichwertige Stimmabgabe, was den Ruhm der kleinen Berggemeinde

² Wir können jedoch nicht akzeptieren, dass wir eine Verpflichtung übernehmen sollen, ohne dass wir dazu konsultiert werden. Artikel 4 der Bundesverfassung proklamiert die Gleichheit aller Schweizer vor dem Gesetz. [...] Steht auf, Walliserinnen, für die Eroberung unserer Rechte! (Übersetzung E. Joris)

als „Rütli der Frauen“ begründete, die dem Entscheid von Bundesgericht und Regierung zu trotzen wagte (Broda 1998; Jacquemet 2003).

Zu grundlegenden Änderungen in Sachen Gleichstellung führte erst die Einführung der Frauenstimmrechts 1971. Nun konnten Frauen endlich auch auf gesamtschweizerischer Ebene direkt politisch intervenieren. Dennoch drohte im Gefolge der Erdölkrise um 1975 noch ein letztes Mal die Entlassung von verheirateten und – neu – von im Konkubinat lebenden Lehrerinnen (Joris/Witzig 2001: 241). Auch die Lohngleichheit machte nur langsam Fortschritte. In Basel-Land wurde sie erste 1972 auf Gesetzesebene eingeführt, in Solothurn im gleichen Jahr an der Urne abgelehnt. Erst dank der von Frauen lancierten Volksinitiative, die 1981 zur Verankerung der Gleichstellung in der Verfassung führte, sind Lehrerinnen in allen Kantonen formal männlichen Kollegen gleichgestellt, ist das „Heiratsverbot“ Geschichte. Dennoch mussten Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen im Besonderen ihr Recht auf „Gleichen Lohn für gleichwertige Arbeit“ mancherorts per Gerichtsbeschluss erkämpfen (EKF 1998: 9–11). Dass sie dabei Erfolge erzielen konnten, hing auch mit den Neubesetzungen im Bundesgericht zusammen, in dem 1974 mit der Juristin Margrith Bigler-Eggenberger erstmals eine Frau Einsitz nahm. Sie war am Urteil beim ersten Lohngleichheitsprozess der Schweiz, der noch vor dem neuen Gleichstellungsartikel in der Bundesverfassung vom obersten Gericht entschieden wurde, beteiligt. 1977 legte eine Neuenburger Lehrerin eine staatsrechtliche Beschwerde wegen Lohndiskriminierung durch den Kanton ein. Gestützt auf dem damaligen Artikel 4 der Bundesverfassung, „Alle Schweizer sind vor dem Gesetze gleich“ und der von der Schweiz ratifizierten Übereinkommen der International Labour Organisation (ILO) „Über die Gleichheit des Entgelts männlicher und weiblicher Arbeitskräfte für gleichwertige Arbeit“ gab ihr das Bundesgericht recht (Joris 2020b: 78).

Seit der Verankerung der Gleichstellung in der Verfassung gehören in verschiedenen Kantonen Lehrerinnen verschiedener Stufen zu den Frauen, die wie die Neuburger Lehrerin den Gang ans Bundesgericht nicht scheuen. Sich auf den neuen Verfassungsartikel berufend forderten 1987 im Kanton Basel insgesamt 19 Kindergärtnerinnen, Textil- und Hauswirtschaftslehrerinnen als Einzelklägerinnen die Anhebung ihres Lohnes um zwei Lohnklassen. Auch ihnen gab das Bundesgericht 1991 schließlich recht. Sie erkämpften damit rückwirkend für 508 Berufskolleginnen einen Lohnausgleich. Seitdem haben sich die Akzente verschoben: Es geht nicht mehr um Lohngleichheit mit den männlichen Kollegen, sondern um Gleichwertigkeit im Vergleich mit anderen Berufen, um die Frage, inwiefern Lohnungleichheit bei gleichwertigen Berufen frauendiskriminierend ist. So bewog die Tatsache, dass der Beruf der Primarlehrerin heute vorwiegend ein Frauenberuf ist, zahlreiche Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen im Aargau 2012 ein Verfahren wegen

geschlechterspezifischer Lohndiskriminierung für die Funktion Primarstufe/Einschulungsklasse einzuleiten, da Verwaltungsangestellte bei gleichwertiger Arbeit 10% mehr Lohn erhielten. Das Verfahren zog sich über verschiedene Ebenen bis ins Jahr 2017 hin. Während auf Grund der Klage die Löhne der Kindergärtnerinnen erhöht wurden, endete das Verfahren für die Aargauer Primarlehrerinnen mit einer Niederlage, da deren Beschwerde in letzter Instanz vom Bundesgericht abgelehnt wurde. Primarlehrerin sei heute wohl als Frauenberuf zu erachten, doch der Lohn sei nicht tiefer, weil Primarschullehrerin ein Frauenberuf sei, sondern weil die Berechnung der Löhne von Lehrpersonen und Verwaltungsangestellten auf einem anderen System beruhen. Es handle sich also nicht um Frauendiskriminierung. Das Urteil ließ insofern auch aufhorchen, weil nun von höchster Warte ein Urteil in Sachen „Feminisierung“ des Lehrberufs gefällt wurde.

Alte Fragen neu gestellt

Die Angst vor der „Verweiblichung“ der Volksschule machte schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Runde. Sie seien für die Erziehung älterer Knaben ungeeignet, oder wenn den Lehrerinnen der gleiche Lohn bezahlt würde, gefährde das die Löhne der Männer. Um der Verweiblichung entgegenzuwirken, nahm das geschlechtergemischte Seminar in Zürich 1952 unabhängig von den Resultaten der Aufnahmeexamen nur ein Viertel Schülerinnen und drei Viertel Schüler auf. Das Klagen über die Feminisierung des Berufs schwoll in den 1960er Jahren an. Doch allen Maßnahmen und frauendiskriminierenden Reden zum Trotz wählten zunehmend weniger Männer den Beruf des Primarlehrers. Fazit: Heute sind rund 90% der Primarlehrpersonen Frauen.

Mit der Ausbildung auf der tertiären Stufe erfuhren der Beruf und damit der Status der Lehrerin eine Aufwertung, aber wegen des immer noch pejorativ konnotierten Sprechens über die sogenannte Feminisierung ebenso eine Abwertung. In Umkehrung der früheren Argumentation der Lehrerinnen im Kampf um den Zugang zum Lehrberuf, wird u. a. moniert, es fehle den Knaben an einer männlichen Identifikationsfigur. Doch es gibt einen grundlegenden Unterschied: Den Männern steht der Zugang zum Lehrberuf auf allen Stufen offen, ganz im Gegensatz zur früheren Diskriminierung der Frauen. Die heutige Attraktivität des Lehrberufs für Frauen liegt u. a. in der Flexibilisierung der Anstellungsverhältnisse. Trotz gleichem Zugang zum Lehrberuf sind es – wie auf allen Ebenen der außerhäuslichen Erwerbstätigkeit – vorwiegend Frauen mit Kindern, die sich Fragen stellen, wie familiäre Betreuungspflichten und Berufstätigkeit zu vereinbaren sind. Aus eben diesem Grund ist zum einen der Lehrerinnenberuf wegen der Arbeits- und Ferienzeiten für Frauen attraktiv,

zum anderen teilszeitliche Berufstätigkeit von Lehrerinnen sehr häufig. Doch auch Männer haben Familien. Der Lehrberuf sollte aus dieser Perspektive eigentlich auch attraktiv für Väter sein. Doch scheinbar ist das kaum der Fall, vielmehr wird die Kompatibilität von Erwerbs- und Familienarbeit weiterhin als „Frauenfrage“ abgehandelt – nicht mehr wie vor 140 Jahren im Sinne der Existenzsicherung unverheirateter Frauen, sondern erwerbstätiger Mütter.

Dass der Lehrberuf auf Stufe Volksschule wohl auch weiterhin ein Frauenberuf ist, hängt ebenso mit seiner Zuordnung zum „Care-Bereich“ zusammen. Im feministischen Diskurs um die bezahlte und unbezahlte Care-Arbeit, die mehrheitlich von Frauen geleistet wird, sticht im bezahlten Bereich neben den Pflegeberufen die Bedeutung der erzieherischen Berufe hervor. Diese erzieherische Funktion lässt sich nicht rationalisieren, sie braucht Zeit. Diese Verknüpfung der Diskussion rund um den Lehrberuf mit der feministischen Diskussion um die Bedeutung von „Care“ ist mit ein Grund, dass Tausende von Lehrerinnen aller Stufen am Frauenstreik 2019 partizipierten. Sie nahmen dabei explizit auf die Streikparole des Schweizerischen Gewerkschaftsbundes Bezug: „Lohn, Zeit, Respekt“. In Zürich verwiesen sie mit einem offenen Brief an die Regierungsrätin Silvia Steiner auf die geschlechtsspezifischen Anstellungsmuster in der Schule und deren Auswirkungen auf die finanzielle Situation der Lehrerinnen.

Schulverwaltungen gehen vom Standard des männlichen Vollzeitangestellten aus. Dass die Mehrheit der Lehrpersonen aus weiblichen Teilzeitkräften besteht, wird als Problem der einzelnen Frauen angesehen, nicht als Frage der Rahmenbedingungen.

Nur ein knappes Drittel aller Lehrpersonen in der obligatorischen Schule arbeitet Vollzeit, in der Primarstufe arbeitet etwa 30% der Lehrpersonen weniger als 50%. Die Teilzeitarbeit wie auch Unterbrechungen der Berufstätigkeit wirken sich nicht nur stark auf die Lohnlaufbahn und die Höhe der Rente aus, Teilzeitarbeitende haben zudem weniger Aufstiegschancen. Wenn sie Kinder haben, werden die Chancen für Frauen noch geringer. Leitungspositionen wie Rektorate und Schulleitungen sind mehrheitlich männlich besetzt. (Frauen*streiktag 14. Juni 2019: offener Brief)

Klar und deutlich heben die Lehrerinnen in diesem Brief die Auswirkungen der weiterhin verbreiteten geschlechtshierarchisch geprägten Vorstellung des Lehrberufs hervor. In Anlehnung an die traditionell den Müttern zugeordnete Zuständigkeit für die Erziehung der Kinder, wird auch bei den mehrheitlich teilszeitlich erwerbstätigen Lehrerinnen vorwiegend die soziale Komponente ihrer Erwerbstätigkeit und weniger die professionelle wahrgenommen. Daher

stellt sich die Frage, ob nicht gerade wegen des hohen Anteils an Frauen in der Volksschule, der Schule weitere gesellschaftspolitische Integrationsaufgaben überwiesen werden. Da *Care*, das Sorgen für die anderen, weiterhin als typisch weibliche Aufgabe definiert wird, erhält dieses Sorgen wie die unentgeltliche Arbeit von Frauen und Müttern im Besonderen nur wenig öffentliche Anerkennung. Dementsprechend gering ist auch die lohnwirksame Anerkennung. Da vorwiegende weibliche Lehrpersonen und in deren Ausbildung tätige Dozentinnen diese Fragen öffentlich zur Diskussion stellen, zeigt, dass sich Lehrerinnen wie seit mehr als 150 Jahren auch im 21. Jahrhundert gesellschaftspolitisch einbringen: Politik machen.

Literatur und Quellen

- Allen, Ann Taylor (1996): „Geistige Mütterlichkeit“ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840–1870. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung (12.–20. Jahrhundert), Bd. 1. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 18–34.
- Arni, Caroline (2020): Einführung. In: Schmid, Denis (Hrsg.): Jeder Frau ihre Stimme. 50 Jahre Schweizer Frauengeschichte 1971–2021. Zürich: Hier und Jetzt, S. 9–20.
- Bähler, Anna (1992): „Was sie wollten, das wollten sie stark und ganz“: Geschichte des Schweizerischen Lehrerinnenvereins. Bern: Schweizerischer Lehrerinnenverein.
- Belleville Wiss, Elfriede (2009): Der Lehrerinnenstreik am Basler Mädchengymnasium. Eine denkwürdige Episode im Kampf um das Frauenstimmrecht. In: Basler Stadtbuch, Stadt und Gesellschaft, Christian Merian Stiftung. Basel, S. 78–83.
- Berger, Manfred (2000): Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Eine Einführung Frankfurt a. M. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/manfred-berger-frauen-in-der-geschichte-des-kindergartens/170> [Zugriff: 01.08.2020].
- Bloch, Alexandra (2007): Priester der Volksbildung: der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914. Zürich: Chronos.
- Broda, May B. (1998): Wenn Männer für Frauen motzen. Ein politisches Lehrstück zur Einführung des Frauenstimmrechts. In: Studer, Brigitte u. a. (Hrsg.), Frauen und Staat, Itinera, Fasc. 20. Basel: Schwabe Verlag, S. 53–76.
- Crotti, Claudia (2003): Die Professionalisierung der Weiblichkeit für das öffentliche Bildungssystem. Lehrerinnenbildung in der Schweiz in der

- Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Honegger, Claudia/Liebig, Brigitte/Wecker, Regina (Hrsg.): Wissen – Gender – Professionalisierung. Historisch-soziologische Studien. Zürich: Chronos, S. 229–248.
- Crotti, Claudia (2005): Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Peter Lang.
- Crotti, Claudia (2011): Lehrerinnen als Ersatzspielerinnen in der Schulgeschichte der Schweiz. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Die historische Perspektive in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 9. Baltmannsweiler: Verlag Pestalozzianum, Schneider Hohengehrn, S. 165–186.
- Die Fachstellen für Gleichstellung in der Deutschschweiz (2017): Entscheide nach Gleichstellungsgesetz. Aargau Fall 49: Lohngleichheit für Kindergarten- und Primarlehrpersonen. <https://www.gleichstellungsgesetz.ch/d103-1739.html> [Zugriff: 21.08.2020].
- EKF/Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (Hrsg.) (1998): Frauen – Macht – Geschichte. Frauen- und gleichstellungspolitische Ereignisse in der Schweiz 1848–1998, Teil II, Mappe, Bern: Eidgenössische Drucksachen und Materialzentrale; www.ekf.admin.ch/ekf/de/home/dokumentation/geschichte-der-gleichstellung--frauen-macht-geschichte/frauen-macht-geschichte-18482000.html#-1039997069 [Zugriff: 01.08.2020].
- Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit: Mehrfachdiskriminierung, <http://www.mehrfachdiskriminierung.ch/definition> [Zugriff: 30.07.2020]
- Frech, Stefan (2018): Ausbau und Grenzen staatlicher Tätigkeit. In: Schluchter, André: Geschichte des Kantons Solothurn, 20. Jahrhundert, 5. Bd. Teil 2, Hrsg. Regierungsrat des Kantons Solothurn. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn, S. 142–202.
- Fuchs, Markus (2015): Lehrerinnen- und Lehrerperspektiven in der Helvetischen Republik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gerhard, Georgine (1928): Die Lehrerinnenverhältnisse in der Schweiz. Basel: Basler Druck- & Verlags-Anstalt.
- Gerhard, Georgine/Göttisheim, Rosa (1933): 40 Jahre Schweizerischer Lehrerinnenverein, 1893–1933. Zürich: Verlag E. Eichenberger.
- Gosteli Marthe (Hrsg.) (2000): Vergessene Geschichte. Illustrierte Chronik der Frauenbewegung 1914–1963, Bd. 1 und 2. Bern: Stämpfli Verlag.
- Gourd, Emilie (1919): A travail égale, salaire égal, d'après une enquête faite par l'Association suisse pour le Suffrage féminin (1917–1918). Genf: P. Richter.

- Hardmeier, Sibylle (1997): Frühe Frauenstimmrechtsbewegung in der Schweiz (1890–1930). Argumente, Strategien, Netzwerk und Gegenbewegung. Zürich: Chronos Verlag.
- Heim, Peter/Saner, Fabian (2018): Kantonale Politik. In: Schluchter, André: Geschichte des Kantons Solothurn, 20. Jahrhundert, 5. Bd. Teil 2, Hrsg. Regierungsrat des Kantons Solothurn. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn, S. 18–141.
- Hodler, Beat (2018): Bildung und Bildungspolitik. In: Schluchter, André: Geschichte des Kantons Solothurn, 20. Jahrhundert, 5. Bd. Teil 1, Hrsg. Regierungsrat des Kantons Solothurn. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn, S. 460–493.
- Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hrsg.) (2011): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep.
- Jacobi, Juliane (1990): „Geistige Mütterlichkeit“: Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen. In: Die Deutsche Schule: DDS: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beihert, S. 209–224.
- Jacquemet, Nicole (2003): Renée de Sépibus. In: Vouilloz Burnier, Marie-France/Anthamatten Barbara Guntern, Valaisannes d’hier et d’aujourd’hui: la longue marche vers le suffrage féminin en Valais. Walliserinnen gestern und heute: Gleichstellung? ein langer Weg. Sierre, Visp: Ed. Monographique, Rotten Verlag, S. 107–112.
- Joris, Elisabeth (2011): Liberal und eigensinnig. Die Pädagogin Josephine Stadlin – die Homöopathin Emilie Paravicini-Blumer. Zürich: Chronos Verlag.
- Joris, Elisabeth (2015): Profession und Geschlecht: Das Haus als Ort der Ausbildung und Berufstätigkeit im 19. Jahrhundert. In: Eibach, Joachim u. a. (Hrsg.): Das Haus in der Geschichte Europas: ein Handbuch. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, S. 317–334.
- Joris, Elisabeth (2018a): Du tunnel au barrage, du consortage au suffrage. L’évolution ambiguë de la situation des femmes en Valais. In: Société d’histoire du Valais romand (Hrsg.): Annales valaisannes, 2017/18. Martigny: SHVR, S. 181–197.
- Joris, Elisabeth (2018b): Kampf für die Frauenrechte – Allianzen und Bruchlinien, In: Traverse 2/2018, Der Landesstreik 1918/La Grève générale de 1918, Krisen, Konflikte, Kontroversen. Zürich: Chronos Verlag, S. 169–192.
- Joris, Elisabeth (2020 a): 1970er-Jahre. In: Schmid, Denis (Hrsg.): Jeder Frau ihre Stimme. 50 Jahre Schweizer Frauengeschichte 1971–2021. Zürich: Hier und Jetzt, S. 21–70.

- Joris, Elisabeth (2020b): Margrith Bigler-Eggenberger. Erste Bundesrichterin – mit Sensibilität für Gleichstellung und soziale Gerechtigkeit. In: Schmid, Denis (Hrsg.): *Jeder Frau ihre Stimme. 50 Jahre Schweizer Frauengeschichte 1971–2021*. Zürich: Hier und Jetzt, S. 72–79.
- Joris, Elisabeth/Witzig Heidi (Hrsg.) (2001): *Frauengeschichte(n). Dokumente aus zwei Jahrhunderten zur Situation der Frauen in der Schweiz*. Zürich: Limmat Verlag.
- Kleinau, Elke (1996): Ein (hochschul-)praktischer Versuch. Die „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ in Hamburg. In: Kleinau, Elke/Opitz Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung (12.–20. Jahrhundert)*, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Campus, S. 66–82.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): ‚Intersectionality‘ – ein neues Paradigma feministischer Theorie. *Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 23/1. Stuttgart: Verlag Lucius & Lucius, S. 68–81.
- Krattiger, Ursa (Hrsg.) (2009): „Randalierende Lehrerinnen“. *Der Basler Lehrerinnenstreik vom 3. Februar 1959*, 188. Neujahrsblatt der GGG. Basel: Schwabe Verlag.
- Liebherr, Charly (1993): Wenn Lehrerinnen wollen, ist keine Schule! *Der Streik der Basler Lehrerinnen am Mädchengymnasium in Basel vom 3. Februar 1959*. In: *Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde*. Basel: Schwabe Verlag, S. 109–139.
- Ludi, Regula (2005): Rosa Göttisheim. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*, <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009306/2005-09-12/> [Zugriff: 02.08.2020].
- Ludi, Regula (2006): Emma Graf. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*, <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/009309/2006-01-03/> [Zugriff: 02.08.2020].
- Mayer, Christine (2009): Macht in Frauenhand. Fallbeispiele zur Berufsbildung im 19. Jahrhundert. In: Löw, Martina (Hrsg.), *Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–213.
- Mesmer, Beatrix (1988): *Ausgeklammert – Eingeklammert. Frauen und Frauenorganisationen in der Schweiz des 19. Jahrhunderts*. Basel und Frankfurt a. M.: Helbling und Lichtenhahn Verlag.
- Mesmer, Beatrix (1996): „Pflichten erfüllen heisst Rechte begründen“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 46. Basel: Schwabe Verlag, S. 332–355.
- Mesmer, Beatrix (2007): *Staatsbürgerinnen ohne Stimmrecht. Die Politik der schweizerischen Frauenverbände 1914–1971*. Zürich: Chronos Verlag.
- Moser, Daniel V. (2014): *Festschrift. 25 Jahre LCH. 140 Jahre Schweizerischer Lehrerverein SLV, 25 Jahre Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH*. Zürich: Verlag LCH.

- Radio Beromünster, Peter Wyss: Lehrerinnenstreik am Mädchengymnasium Basel, Aufnahme­datum 3.02.1959, Sendedatum 19.06.1991, Lehrerinnenstreik am Mädchengymnasium 1959.
- Regionaljournal Basel Baselland, 03.03.2009 (Regi BS), Kanton Basel-Stadt: 50 Jahre Lehrerinnenstreik.
- Robmann, Agnes (1917): Die Vorkämpferin. Offizielles Organ des Schweizerischen Arbeiterinnenverbandes. Nr. 8, August 1917.
- Scandalo, Pietro/Rogger, Franziska/Gerber Jürg (1992): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV). Jubiläumsband 100 Jahre BLV. Münsingen: BLV, S. 6–40.
- Schaser, Angelika (2010): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. Köln u. a.: Böhlau.
- Schweizerisches Nationalmuseum (Hrsg.) (2021): Frauen.Rechte von der Aufklärung bis in die Gegenwart. Dresden: Sandstein Verlag.
- Seitz, Werner (2020): Auf die Wartebank geschoben. Der Kampf um die politische Gleichstellung der Frauen in der Schweiz seit 1900. Zürich: Chronos Verlag.
- Sektion Bern des Schweizerischen Verbandes für Frauenstimmrecht (Hrsg.): Jahrbuch der Schweizerfrauen. 1915–1940. Bern: Verlag A. Francke.
- Somazzi, Ida (1948): Cent ans de démocratie suisse. In: Le Mouvement féministe. 9 juin 1948, S. 1f., <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=emi-001:1948:36::175#350> [Zugriff: 02.08.2020].
- Stadlin, Josephine (1845): Die Erzieherin: eine Zeitschrift über weibliche Erziehung, Nr. 1. Zürich: Verlag Schulthess.
- Strub, Elisa (1927): Emma Graf. In: Jahrbuch der Schweizerfrauen 1926–1927. Aarau: Sauerländer, S. 7–112.
- Strub, Elisa (2000): Chronik der Frauenbewegung in der deutschen Schweiz pro 1915/16j. In: Gosteli Marthe (Hrsg.): Vergessene Geschichte. Illustrierte Chronik der Frauenbewegung 1914–1963. Bern: Stämpfli Verlag, Bd. 1, S. 71–72.
- Studer, Brigitte (2020): La conquête d'un droit. Le suffrage féminin en Suisse. Neuchâtel: Editions Livreo Alphil.
- Voegeli, Yvonne (1997): Zwischen Hausrat und Rathaus. Auseinandersetzungen um die politische Gleichberechtigung der Frauen in der Schweiz 1945–1971. Zürich: Chronos Verlag.
- VPOD Schweiz: Streikkomitee Bildung: Frauen*streiktag 14. Juni 2019: offener Brief an Regierungsrätin Silvia Steiner, Zürcher Bildungsdirektion. <https://zuerich.vpod.ch/news/2019/frauen-streiktag-14-juni-2019-offener-brief/> [Zugriff: 02.08.2020].

- Waeber, Aurel (2006): Georgine Gerhard und ihre Arbeit in der Flüchtlingshilfe. Frauenbewegung und Sozialpolitik: eine Basler Biographie. In: Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde, Bd. 106. Basel: Schwabe Verlag, S. 199–204. <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=bsz-002:2006:106::257> [Zugriff: 03.08.2020].
- Waeber, Aurel (2010): Georgine Gerhard: Kämpferin für Gerechtigkeit. In: Kanyar Becker, Helena (Hrsg.): Vergessene Frauen. Humanitäre Kinderhilfe und offizielle Flüchtlingspolitik 1917–1948. Basel: Schwabe Verlag, S. 76–94.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Verlag Barbara Budrich 2007, S. 23–65.
- Wartburg-Adler, Marianne von (1988): Die Lehrerinnen: ein Beitrag zu ihrer Sozialgeschichte von 1862–1918 im Spiegel der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung und der Schweizerischen Lehrerzeitung, Zürich: Hochschulverlag.
- Wegmüller, Renate (2009): „Es reicht: Der Basler Lehrerinnenstreik vom 3. Februar 1959“. In: Schweizerischer Verband für Frauenrechte (Hrsg.): Der Kampf um gleiche Rechte. Basel: Schwabe Verlag, S. 134–143.
- Zehnder-Stadlin, Josephine (1863): Bestimmung und Bildung der Frau. In: Zehnder-Stadlin, Josephine: Pädagogische Beiträge. Leipzig, o. Verlagsangabe, S. 50–90.
- Ziegler, Béatrice (2009): Schweizerische Arbeitsgemeinschaft Frau und Demokratie: In welcher Staatsform sind die Frauenrechte am besten aufgehoben? In: Schweizerischer Verband für Frauenrechte (Hrsg.): Der Kampf um gleiche Rechte – Le combat pour les droits égaux. Basel: Schwabe, S. 166–172.

Hat die Frau „ein Recht auf eine selbständige Existenz?“¹

Primarlehrerinnen in der Schweiz (19./20. Jh.): Berufstätigkeit, Lohn, Zivilstand

Claudia Crotti

1 Einleitung

Der Primarlehrberuf ist heute ein Frauenberuf. Das Bundesgericht der Schweiz hat dies in einem Entscheid 2015 bestätigt, als eine Primarlehrerin klagte, dass die Lohnreihung bei der Funktion Primarstufe² geschlechterdiskriminierend sei. Das Gericht musste die Frage klären, ob der Primarlehrberuf als typischer Frauenberuf gelte und eine diskriminierende Lohnpolitik vorliege (Medienmitteilung 2015). Von einer „frauenspezifischen Prägung einer Funktion“ sei dann auszugehen, so das Bundesgericht, „wenn der Frauenanteil höher als 70 Prozent liegt“ (ebd.: 2). Damit wird auf ein quantitatives Verhältnis verwiesen, dem zugleich eine qualitative Dimension in der Frage von Geschlecht und Profession innewohnt, welche die berufliche Tätigkeit von Frauen und Männern über Jahrhunderte (mit-)bestimmte und prägte, was nachfolgend für den Primarlehrerinnenberuf untersucht wird.

Die Zuweisung von Verantwortungsbereichen im öffentlichen Bildungssystem für Lehrer*innen entwickelte sich in Anlehnung an die im 18. Jh. entwickelten anthropologischen Theorien. Den Lehrerinnen wurden die Kleinkinderschulen, die Mädchen- und Arbeitsschulen überantwortet, den Lehrern die höheren, d. h. kognitiv anspruchsvollen Bildungsstufen. Die im Diskurs der Zuweisung verwendeten Legitimationsmuster erwiesen sich als doppeldeutig, denn sie wurden sowohl von Befürworter*innen wie von Gegner*innen der Lehrerinnentätigkeit verwendet.³ In diesen Auseinandersetzungen gewann der Zivilstand der Frauen zunehmend an Bedeutung, d. h. es wurde zunehmend

¹ Anliker 1933: 54.

² Im 19. und bis weit ins 20. Jh. waren in der Schweiz Kindergarten und Primarschule getrennte Bildungsstufen. Heute umfasst die *Primarstufe* 8 Jahre, inkl. zwei Jahre Kindergarten.

³ Gegen Ende des 19. Jhs. engagieren sich in diesem Diskurs zunehmend Frauen.

wichtiger, ob Lehrerinnen ledig, verheiratet, geschieden oder verwitwet waren. Nachfolgend wird aufgezeigt, wie Frauen im 19. Jh. in das öffentliche Bildungssystem als Lehrende eingebunden wurden (1) und wie sich parallel hierzu erste Steuerungsdiskurse entwickelten (2). An der Wende zum 20. Jh. spitzten sich die gezielten politischen Steuerungsbemühungen in der Frage der weiblichen Lehrtätigkeit national wie international im Lehrerinnenzölibat zu (3). Vor Beginn des Zweiten Weltkriegs wurden die Steuerungsstrategien auf andere Berufsbereiche ausgeweitet. Sie mündeten in verschiedene Debatten um das Doppelverdienertum (4). Erst nach 1960 verlor der Zivilstand der Lehrerinnen in der Schweiz an Bedeutung (5).

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach Profession und Geschlecht am Beispiel der Primarlehrerinnen zeigt zum einen, dass normative Vorstellungen soziale Wirklichkeiten definierten, die ihrerseits gesetzlich abgesichert wurden. Zum anderen wird deutlich, dass Frauenerwerbspolitik immer in direkter Abhängigkeit zur Arbeitsmarktlage und -politik stand.

2 Lehrerinnen und die Idee des weiblichen Wesens

Als zu Beginn des 19. Jahrhunderts in der Schweiz die kantonalen Bildungssysteme verstärkt ausgebaut wurden, standen die Bildungspolitiker vor zwei Herausforderungen: Zum einen musste geklärt werden, wie eine angemessene institutionalisierte Lehrerbildung⁴ zu konzipieren und wie zum anderen der Bedarf an qualifizierten Lehrpersonen zu decken sei. Impulsgeber für diesen Diskurs war u. a. die 1810 gegründete *Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft* (SGG). Neben Pfarrern, Politikern und Unternehmern bildeten Lehrer innerhalb der SGG eine starke Mitgliedergruppe. Lehrerinnen wurden erstmals 1827 erwähnt, nicht als Mitglieder der SGG, sondern als Diskussionsgegenstand. Hanhart (1780–1856), außerordentlicher Professor für Pädagogik an der Universität Basel, forderte in einem Referat, dass an Töchterschulen Lehrerinnen auszubilden seien (Hanhart 1827: 280). Eine Idee, die zunächst nicht weiter thematisiert wurde. Lehrerinnen unterrichteten zwar nachweislich in der Schweiz, aber in so geringer Zahl, dass sie als Profession nicht wahrgenommen wurden (Somazzi 1925). Dies änderte sich als 1836 festgestellt wurde, dass für die Mädchenbildung zu wenig getan werde. Für diese existierten oftmals keine über die Elementarschule hinausgehenden Bildungsmöglichkeiten, dies mit weitreichenden negativen Folgen für die Gesellschaft (Neue Verhandlungen 1836: 52). Die zukünftige Bildung der Mädchen wurde explizit thematisiert,

⁴ Gemeint ist explizit die Ausbildung eines männlichen Lehrkörpers.

wobei sich der Diskurs an der Idee des weiblichen Wesens orientierte. Ziel seien nicht „gelehrte, wissende Frauen, diese kommen Missgestalten“ gleich. Die „wahre weibliche Gelehrsamkeit“ sei Verständigkeit, weder das „Skeptische und Kritische, weder gelehrtes Wissen noch tote Sprachen oder Mathematik“ (ebd.: 53). An eigens einzurichtenden Mädchensekundarschulen sollten Lehrerinnen diese Idee des weiblichen Wesens vermitteln, womit die Lehrerinnenbildungsfrage auf die Agenda der politisierenden Männer gesetzt war. Neben Hanhart, der zehn Jahre später nicht nur Mädchensekundarschulen, sondern kantonale Lehrerinnenseminare einrichten wollte, äußerten sich 1836 auch andere prominente Redner der SGG zur Lehrerinnenfrage: Der Zürcher Regierungsrat und Bürgermeister Hirzel (1793–1843) plädierte für eine Lehrerinnenbildung, die Mädchen auf ihren künftigen, häuslichen Beruf vorbereite. Scherr (1801–1870), Direktor des Lehrerseminars Küssnacht (ZH), beabsichtigte „treue, einsichtige Hausmütter“ auszubilden (ebd.: 71).

In Lausanne und in Niederbipp bei Bern wurden 1837 bzw. 1838 die ersten Lehrerinnenseminare eröffnet, in denen Lehrerinnen für Kleinkinder-, Mädchen- und Arbeitsschulen sowie für die unteren Klassen geschlechtergemischter Primarschulen ausgebildet wurden. Alle Wirkungsorte für Lehrerinnen standen in einem direkten Zusammenhang mit der Geschlechterordnung im privaten Bereich. Im bürgerlichen Familienmodell kümmerten sich die Mütter um die kleinen Kinder, sie nahmen sich der Erziehung der älteren Mädchen an und waren dafür verantwortlich, dass Mädchen spinnen, nähen und stricken lernten. Diese Geschlechter- und Familienideologie fand Eingang in das öffentliche Bildungssystem. Die Blaupausen hierfür lieferten romantische Aufklärungsschriften, wie bspw. Pestalozzis (1746–1827) Roman *Lienhard und Gertrud* (Original 1781–1787), in welchem Pestalozzi die Erziehung der Kinder als wesentlich weibliche Aufgabe definierte. Seine Romanfigur *Gertrud* diente als Vorlage für ein bestimmtes Lehrerinnenbild, die häusliche Wohnzimmeridylle als Vorlage für die öffentliche Schulstube. Damit waren die Rollen weiblicher und männlicher Lehrpersonen vorgezeichnet und die Schule als weitere – neben der Familie – zentrale Sozialisationsagentur festgeschrieben.

3 Lehrerinnen im Fokus von Abgrenzungs- und Ausschlussstrategien

Inferiorität, Konkurrenz, Zivilstand – zentrale Argumente des 19. Jhs.

Unterschiedliche Akteure stellten die Lehrtätigkeit der Frauen mit unterschiedlichen Argumenten von Beginn an in Frage. Es lassen sich u. a. folgende Argumentationsfiguren identifizieren: Eine erste Figur nahm Rückgriff auf

biologische, anthropologische Argumente, um die Lehrtätigkeit von Frauen einzugrenzen. Eine zweite Figur fokussierte den Konkurrenzaspekt zwischen Lehrer*innen. Eine dritte Rechtfertigung rekurrierte bereits im 19. Jh. auf den Zivilstand der Lehrerinnen.

1847 wurde im Kanton Bern, der schon immer Lehrerinnen kannte, die Frage aufgeworfen, ob eine weitere Zunahme der Lehrerinnen erwünscht sei (Blatter 1847). Traktandiert wurde die Frage durch die im bernischen Lehrerverein organisierten Männer. Christian Blatter, Sekundarlehrer, verneinte diese Frage, da bereits 131 Primarschulen von Lehrerinnen besetzt seien (ebd.). Sollte diese Zunahme anhalten, würde der Lehrkörper in wenigen Jahren zu einem Viertel aus Lehrerinnen bestehen mit weitreichenden negativen Folgen für die Bildung, denn es fehle dem weiblichen Geschlecht in seiner Bildung an „Gründlichkeit und Tiefe“ (ebd.: 75). Die konstatierte Inferiorität der Lehrerinnen liege in *ihrem Wesen*. Keine Bildung könne Abhilfe schaffen, daher sollten Frauen als Lehrende ausgeschlossen werden. Weshalb, so Blatter weiter, werde gleichwohl von staatlicher Seite die Lehrerinnenbildung befördert? Weil die Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern weniger verdienten und den Arbeitsschulunterricht⁵ zusätzlich unentgeltlich übernehmen müssten, womit auf das Konkurrenzmoment verwiesen wird. Dabei sei wirtschaftlich betrachtet, so der Autor, die Lehrerinnenbildung teurer als die Lehrerbildung, da Erstgenannte nur kurz im Beruf verweilen und diesen mit ihrer Heirat aufgeben. Inwieweit diese Aussage eine gelebte Realität spiegelt, lässt sich empirisch nicht nachweisen. Statistische Angaben jener Jahre führten Primarlehrer*innen nach Geschlechtern getrennt auf, jedoch ohne Hinweis auf deren Zivilstand (Verwaltungsbericht der Erziehungsdirektion 1849). Der damalige Direktor des Lehrerinnenseminars in Hindelbank wies alle Argumente Blatters entschieden zurück. Berichte diverser Schulkommissionen stellten den Lehrerinnen darüber hinaus sehr gute Zeugnisse aus und zeigten auf, dass sie nach ihrer Heirat teilweise weiter unterrichteten (Crotti 2005: 240). Doch die verheirateten Lehrerinnen korrespondierten nicht mit den gesellschaftlichen Erwartungen an verheiratete Frauen. Bereits 1857 wurde daher mancherorts über das Instrument der Verordnung, d. h. einem rechtsetzenden Erlass, welchem dem Gesetz nachgeordnet ist, diesbezüglich nachgeholfen, so bspw. im Kanton Aargau. Hier wurden verheiratete Lehrerinnen nicht fest angestellt, vielmehr hatten sie sich qua Verordnung jährlich einer Wiederwahl zu stellen (Hodel 2003: 21).

⁵ Damit ist der Handarbeitsunterricht gemeint, der im 19. Jh. zunächst nicht Unterrichtsfach der öffentlichen Schule war, sondern gesondert von den Lehrerinnen in Arbeitsschulen zu übernehmen war. Die mangelhaften Kenntnisse junger Mädchen in Bezug auf das häusliche Leben wurde ursächlich in Zusammenhang gebracht mit der Armut weiter Bevölkerungskreise.

Noch wurden Lehrerinnen mit ihrer Heirat nicht konsequent aus dem Schuldienst ausgeschlossen, die Fortsetzung ihrer Anstellung jedoch jährlich neu hinterfragt.

Zwanzig Jahre später wurde unter der bernischen Lehrerschaft die Lehrerinnenfrage erneut intensiv diskutiert angesichts einer signifikanten Zunahme der Lehrerinnen zwischen 1843 und 1860 (Ammann 1866: 102). Es wurde die Frage aufgeworfen, ob die Zahl der Primarlehrerinnen im Kanton Bern nicht zu groß sei. Falls ja, welche Schritte zur Herstellung des *richtigen* Verhältnisses einzuleiten seien. Auf diese Frage wurden 26 Gutachten eingereicht, die sich zwei Lagern zuordnen lassen: In ein Lager der Lehrerinnengegner und in ein Lager der Lehrerinnenbefürworter. Die Gegner betonten erneut die geistige Minderwertigkeit der Frauen, deren Lebenszweck nicht der Lehrberuf sei und die den sozialen Aufstieg der Lehrer verhierten. Die Befürworter der Lehrerinnentätigkeit hingegen betonten, dass Lehrerinnen sehr wohl über pädagogisches Geschick und erzieherische Tüchtigkeit verfügten. Zudem stünden Lehrerinnen einer Besoldungsaufbesserung der Lehrer nicht im Wege, im Gegenteil. Nur dank der tiefen Löhne der Lehrerinnen sei es den Gemeinden überhaupt möglich, den Lehrern eine Zulage auszurichten. Im abschließenden Bericht sollte der öffentliche Unterricht *vorzugsweise* zur Sache des Mannes erklärt werden. Eine Gruppe von Lehrern dagegen wollte den Begriff *vorzugsweise* streichen und den Unterricht *einzig* als Sache des Mannes verstehen. Sie betonten, dass ihnen das Wohl der Frauen am Herzen liege, sie jedoch daran festhalten würden, dass das Weib von „Natur zu nachhaltigem Unterricht mit allen seinen Konsequenzen nicht geeignet“ sei (Bericht Schulsynode 1866: 22f.). Mit einem Mehr von drei Stimmen wurde der Antrag in der bernischen Schulsynode verworfen und der öffentliche Unterricht *vorzugsweise* zur Sache des Mannes erklärt. Hingegen setzte sich in der Versammlung die Idee durch, dass Lehrerinnen mit ihrer Heirat explizit aus dem Schuldienst ausgeschlossen werden sollten (ebd.: 30). Die Lehrer wurden in dieser Frage bei der Erziehungsdirektion⁶ vorstellig, die ihrerseits dem Anliegen der lehrenden Männer zunächst nicht folgte.

⁶ Der Erziehungsdirektor (Amtsbezeichnung) ist Mitglied der kantonalen Regierungsbehörde und leitet das Erziehungsdepartement, welches auf kantonaler Ebene für das gesamte Bildungsangebot und -fragen zuständig ist.

Das Konzept der geistigen Mütterlichkeit als Wegbereiterin des Lehrerinnenzölibats

Der in der zweiten Hälfte des 18. Jhs. aufkommende Diskurs zur Mütterlichkeit wurde u. a. durch Pestalozzi (1746–1827) und Fröbel (1782–1852) beeinflusst und ordnete den Frauen als zentrale Aufgabe die Erziehung ihrer Kinder zu. In Pestalozzis idealer Erziehung stand „die Mutter als pädagogische Figur im Zentrum“ (Jacobi 1990: 209). Mit ihrer Hilfe sollte, wie Pestalozzi in seinem Roman *Lienhard und Gertrud* erzählt, der Kampf gegen den sittlichen Zerfall der Gesellschaft gewonnen werden. Der Mutter wurde eine wesentliche gesellschaftliche Aufgabe zugesprochen. Henriette Schrader-Breyman (1827–1899), Großnichte und ehemalige Schülerin Fröbels, griff die Figur der Mutter auf und erweiterte diese in ihrem Aufsatz *Zur Frauenfrage* (1868) zum Konzept der *geistigen* Mütterlichkeit (Jacobi 2013). Die Frau, so Schrader-Breyman, war auch außerhalb des Hauses zum mütterlichen Wirken berufen, sofern „keine *eigenen* Familienbande sie fesseln oder ihre Zeit genügend ausfüllen können“ (Schrader-Breyman 1868, zitiert nach Jacobi 2013: 248; Hervorhebung C. C.). *Ledige* Frauen sollten zum Wohle der Gesellschaft beitragen, *verheiratete* Frauen zum Wohle der Familie. Unverheirateten Frauen wurde ein Wirkungskreis als *geistige* Mütter eingeräumt, der sich auf den pädagogischen und sozialen Bereich konzentrierte. Mutterschaft war damit nicht länger eine biologische Frage und an die Ehe gebunden. Zugleich wurde das Wesen der Frau nicht länger defizitär beschrieben. Durch das Konzept der geistigen Mütterlichkeit wurde die Lehrerinnentätigkeit zusätzlich legitimiert, zum Preis der Ehelosigkeit. Unter der Bedingung der Keuschheit war die berufliche Tätigkeit von Frauen im pädagogischen oder sozialen Bereich akzeptiert (vgl. den Beitrag von Joris in diesem Band). Als „geweihte Vestalinnen“ nähren und pflegen sie „das reine Feuer heiliger Liebe zu den Kindern im Tempel der Schule“ (Ammann 1866: 124). Damit überlagerten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jhs. zwei Diskurse, die beide von einer spezifischen Ordnung der Geschlechter ausgingen. In einem Fall wurde das Wesen und die Natur der Frauen als defizitär beschrieben, so dass sie nur sehr eingeschränkt als Lehrerinnen im öffentlichen Bildungssystem wirken sollten, im anderen Fall waren gerade ihr spezifisches Wesen und ihre Natur zentrale Begründung für ihre Einbindung in die Schule als Lehrerinnen.

Die Frage, ob Frauen lehren sollten, unter welchen Bedingungen und für welche Bildungsstufen, war noch nicht abschließend geklärt. Dies spiegeln auch die unterschiedlichen Anstellungspraxen der Gemeinden in der Schweiz. Einige Kantone wie Solothurn, Basel-Landschaft, Schaffhausen, Thurgau hatten 1882 faktische keine Lehrerinnen angestellt, andere Kantone wie Luzern und Uri sehr wenige, während in Genf, Neuenburg oder im Tessin gar mehr

Lehrerinnen auf der Primarstufe unterrichteten als Lehrer (Grob 1883: 371 ff.). Die Statistik zeigt ebenfalls, dass nicht nur ledige Lehrerinnen unterrichteten, sondern auch verheiratete. Von den 733 Primarlehrerinnen im Kanton Bern waren 199 verheiratet, 26 verwitwet und 508 ledig. Im Kanton Tessin unterrichteten neben den 220 ledigen Primarlehrerinnen auch 56 verheiratete und 9 verwitwete Frauen. Und im Kanton Waadt war knapp ein Drittel der amtierenden Primarlehrerinnen verheiratet. Doch vielerorts waren keine oder nur sehr wenige verheiratete Lehrerinnen im Dienst, so z. B. im Kanton Zürich, Schwyz oder Aargau (Grob 1883: 28ff., vgl. Tabelle im Anhang).

In einer in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* 1898 veröffentlichten Statistik für die Jahre 1871 bis 1895 wurde aufgezeigt, dass die Zahl der Lehrerinnen gegenüber den Lehrern deutlich zugenommen hatte. Während 1871 erst 1'724 Lehrerinnen im Land wirkten, waren es 1895 bereits bedeutend mehr, nämlich 3'235. Im gleichen Zeitraum nahm die Zahl der Lehrer von 5'750 nur gerade um 522 zu (SLZ 1898: 67).

Am Ende des 19. Jhs. herrschte sowohl national wie international Einigkeit in der Frage der „Verwendung von weiblichen Lehrkräften an öffentlichen Schulen“ (SLZ 1883: 111). So wurde am dritten deutschen Lehrertag in Hamburg (1880) festgehalten, dass die Führung der Schule nur Meistern anzuvertrauen sei, also Männern. Lehrerinnen seien lediglich die Antwort auf „einen Notstand“, auf den großen Lehrermangel (ebd.: 122).

Im 19. Jh. waren die Lager für und gegen die Einbindung der Lehrerinnen in das öffentliche Bildungssystem konstituiert, was sich empirisch in den unterschiedlichen Anstellungspraxen der Kantone zeigt. Frauen wurden oft als Konkurrenz wahrgenommen, welche dem sozialen Aufstieg der Lehrer im Wege standen. Das berufliche Engagement der Lehrerinnen sollte im öffentlichen Bildungssystem gelenkt und eingeschränkt werden. Die in Lehrerkreisen und in politischen Gremien geführten Diskussionen über die Einbindung von Lehrerinnen im öffentlichen Bildungssystem normierten die Anstellungspraxen der Gemeinden. Gleichwohl nahm die Zahl der Lehrerinnen in der Schweiz stetig zu, was u. a. im Zusammenhang mit dem flächendeckenden Ausbau des öffentlichen Bildungssystems stand und dem Verbot der Kinderarbeit 1877. Die Zahl der Schüler*innen nahm zu, damit verbundenen stieg der Bedarf an Lehrpersonen. Zugleich wanderten Lehrer aufgrund schlechter Entlohnung und alternativer Berufsmöglichkeiten ab, während Frauen in den Lehrberuf drängten, gerade weil ihnen alternative, qualifizierte Erwerbsmöglichkeiten im 19. Jh. noch weitgehend fehlten. Frauen hatten ein Bedürfnis nach selbständiger Existenz und zahlten dafür einen Preis: Die „überwiegende Mehrheit der Lehrerinnen in ganz Europa und in den Vereinigten Staaten [hatten] vor 1914 zwei Dinge gemeinsam: sie verdienten weniger als ihre männlichen Kollegen, und sie waren ledig“ (Albisetti 1993: 46; Klammerergänzung C. C.).

4 Heirat oder Beruf – das Lehrerinnenzölibat

Sowohl in der Schweiz wie international wurden an der Wende zum 20. Jahrhundert für Lehrerinnen gesellschaftliche Normvorstellungen in gesetzlich definierten Zölibatsklauseln legifertiert (vgl. 3.1). Der Zeitabschnitt vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges war in der Schweiz zudem durch einen starken Lehrerüberfluss bzw. eine große Lehrerarbeitslosigkeit gekennzeichnet (Tuggener 1963). Die rund um die Ehelosigkeit der Lehrerin geführten Diskussionen verweisen immer wieder auf diesen Umstand und verdeutlichen, dass das Zölibats-Verdikt Ergebnis eines Konkurrenzkampfes zwischen Lehrer*innen war.

Lehrerinnen als ‚Staatszölibatäre‘

Bereits Jahre zuvor war in Deutschland das Lehrerinnenzölibat gesetzlich verankert worden: So 1867 in Bayern, 1888 in Baden und 1892 in Preußen (Kuhn 2000: 65).⁷ Kurz nach der Jahrhundertwende brach die Diskussion über das Zölibat in Deutschland erneut auf, was in der Schweiz mit großem Interesse zur Kenntnis genommen wurde. Am Rande des Internationalen Frauenkongress in Berlin 1904 diskutierten die Lehrerinnen in einer eigens einberufenen Versammlung die Forderung, die Aufhebung des Heiratsverbotes (Reh 2017: 31). Maria Lischnewska (1854–1938), deutsche Lehrerin, Frauenrechtlerin und Politikerin, betonte in ihrem Referat, dass die „moderne Erwerbsarbeit der Frau [...] eine merkwürdige Begleiterscheinung [aufweise]: nämlich die Ehelosigkeit der weit überwiegenden Masse“ (Lischnewska 1904: 136; Klammerergänzung C. C.). Lehrerinnen seien von Ehe- und Mutterschaft ausgeschlossen und man spreche zu Recht von „Staatszölibatären“ (ebd.). Sie rief die deutsche Frauenbewegung zum Kampf gegen das Lehrerinnenzölibat auf. Diesem Ruf folgten jedoch nicht viele Frauen am Kongress. Vielmehr wurden Stimmen laut, die das Zölibat verteidigten, da damit eine Überlastung der Frau verhindert werde, die unweigerlich eintrete, wenn Mütter einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Das ehelose Leben bezeichnete Lischnewska als ein „halbes, verkümmertes Dasein“, da viele Frauen den geschlechtlichen Trieb unterdrücken und auf die Mutterschaft verzichten müssen (Lischnewska 1904: 136). Der Verweis auf die weibliche Sexualität mutet modern an, jener auf das Mütterlichkeitsideal hingegen ist geläufig und akzeptiert. Lischnewska sah den Beginn einer neuen Epoche, die mehr Rechte für die Frau einklagte. Eine Vision, die in den kommenden Jahrzehnten an Sprengkraft gewann. Doch noch wurde in Deutschland am staatlich verordneten Zölibat für Lehrerinnen festgehalten.

⁷ Württemberg führte das Lehrerinnenzölibat 1912 ein (Kuhn 2000, S. 65).

Eine Schweizerin berichtete im Nachgang zu dieser Tagung, dass ihr in der Schweiz kein gesetzliches Eheverbot bekannt sei und die Frage des Zölibats bis vor kurzem nicht öffentlich erörtert wurde. Die zumeist aus bürgerlichen Kreisen stammenden Lehrerinnen würden von sich aus, so in den Städten Bern, Zürich, Basel, mit ihrer Heirat aus dem Dienst austreten. Dagegen verblieben die Lehrerinnen auf dem Land häufiger im Schuldienst, weil sie mit Lehrern verheiratet seien (Lengwiler/Rothenbühler/Ivedi, 2007: 189–194). Nachrufe von Lehrerinnen, publiziert in der *Schweizerischen Lehrerinnenzeitung*, bestätigen dieses Bild und spiegeln die Macht gesellschaftlicher Erwartungen. Diese zwischen 1900 und 1950 veröffentlichten Todesanzeigen benennen u. a. den Zivilstand der Lehrerinnen. So sind entsprechende Hinweise in 111 Nachrufen zu finden, die zeigen, dass insgesamt 94 Lehrerinnen ledig waren und 17 verheiratet. Von den verheirateten Lehrerinnen schieden sieben nach ihrer Heirat aus dem Schuldienst aus, während vier Lehrerinnen ihren Beruf durchgehend bis zum Ruhestand ausübten, da sie mit einem Lehrer verheiratet waren. Die anderen sechs verheirateten Lehrerinnen kehrten als Witwen in den Lehrberuf zurück (Crotti 2008: 284). Die Zahlen verdeutlichen, dass die Lehrerinnen sich zu entscheiden hatten: Heirat oder Beruf, auch ohne ein Staatszölibat wie in Deutschland. Aber wie in Deutschland hatten auch die Kantone in der Vergangenheit Mittel gefunden, um die Lehrerinnen nach der Heirat von der Schule fernzuhalten. Auf die Verordnung im Kanton Aargau 1857 wurde bereits hingewiesen. An anderen Orten mussten Lehrerinnen bei ihrer Anstellung eine Verpflichtung unterzeichnen, bei Heirat aus ihrem Amt auszutreten (Gerhard 1928: 17).

Verheiratete Lehrerinnen sollen ausnahmsweise unterrichten

Zwei Jahre nach dem Frauenkongress fand in München der Deutsche Lehrertag statt. Der Hauptreferent warnte vor der Verweiblichung der Volksschule, ausgehend vom Umstand, dass zunehmend mehr Lehrerinnen beschäftigt werden. Letztgenannte stellten eine „Gefahr für die Entwicklung der Schule, für die Unabhängigkeit und für unser gesamtes Volkstum“ dar (SLiZ 1906: 242). In der *Schweizerischen Lehrerzeitung* wurde ausführlich vom Lehrertag aus Deutschland berichtet, in der *Schweizerischen Lehrerinnenzeitung* wurde das Referat gar in extenso publiziert (ebd.). Die Verweiblichung der Schule war bereits im 19. Jh. Thema, doch zu Beginn des 20. Jhs. fand eine weitere Argumentationsfigur Eingang in den Diskurs. Den Frauen wurde neu das Recht zugestanden, „sich einen der Eigenart des Geschlechts angepassten Erwerb zu sichern, ihre individuell verschiedenen Talente zu erproben. Auch der Lehrberuf soll ihnen eröffnet werden, aber nicht als Erwerbsquelle in erster Linie, nur so weit, als es im Interesse der Schule selbst liegt. Die Schule darf nicht zur

Versorgungsanstalt für unverheiratete Frauen herabsinken“ (ebd.: 242f.). Den Frauen wurde damit ein eingeschränktes Recht auf Lehrtätigkeit zugestanden, unter der Bedingung, dass dies *auch* im Interesse der Schule sei. Bereits im November 1907 erließ der preußische Kulturminister eine Verfügung, wonach „ausnahmsweise verheiratete Lehrerinnen im Schuldienste widerruflich beschäftigt werden können, sofern die eingehende Prüfung der Interessen der Schule und der besonderen persönlichen Verhältnisse der betreffenden Lehrerin diese Beschäftigung als wünschenswert und zulässig erscheinen lässt und die Berufsberechtigten Einwendungen nicht erheben“ (SLiZ 1908: 159). Damit wurden verheiratete Frauen nicht mehr *grundsätzlich* vom Schuldienst ausgeschlossen, sie mussten sich nicht mehr länger zwischen Heirat und Beruf entscheiden, aber prekäre Arbeitsbestimmungen akzeptieren. Mit ihrer Heirat mussten Lehrerinnen ihre Kündigung einreichen, damit verbunden auf ihre Pensionsansprüche verzichten und eine Anstellung als Vertreterin akzeptieren mit einer zweiwöchigen Kündigungsfrist (SLiZ 1908: 185). Eine beinahe identische Regelung findet sich später im Schulgesetz in Basel.

Basel-Stadt und die Lehrerinnenfrage

In der liberalen Stadt Basel unterrichteten im Jahre 1911 insgesamt 133 Lehrer und 113 Lehrerinnen auf der Primarstufe (JUS 1911: 226). Später sollte sich dieses Zahlenverhältnis ändern. Nachfolgend wird am Beispiel des Kantons Basel-Stadt der Prozess der Einführung des Lehrerinnenzölibats näher untersucht.⁸ Doch zunächst war es um die Lehrerinnenfrage in Basel-Stadt wie in der übrigen Schweiz relativ ruhig bestellt. Zu diesem Urteil kam Emma Graf (1865–1926), Präsidentin des *Schweizerisches Lehrerinnenvereins*: „Aber im großen und ganzen schien die Position der weiblichen Lehrkraft in der Schweiz fest gegründet zu sein, sogar die der verheirateten Lehrerin, wenigstens in den Kantonen, wo sie wählbar war“ (SLiZ 1916: 229) (vgl. den Beitrag von Joris in diesem Band). Um 1916 änderte sich die Situation: Ein a. Lehrkräfteüberschuss allgemein, ein b. Überschuss an Lehrerinnen im Besonderen, ein c. starker Geburtenrückgang in den Jahren 1914–1919 und damit verbunden eine Abnahme der Schüler*innen sowie eine d. Finanzkrise führten dazu, dass die Lehrerinnenfrage in der Schweiz erneut aufgeworfen wurde (SLZ 1921: 47). Der konstatierte Lehrerinnenüberfluss hing u. a. direkt mit dem Ersten Weltkrieg zusammen, der verhinderte, dass Lehrerinnen im Ausland als

⁸ Bereits zuvor wurde das Thema sehr intensiv in den Kantonen Bern und Zürich diskutiert. 1912 verwarf das Zürcher Stimmvolk eine Gesetzesvorlage betreffend die Nichtwählbarkeit von Ehefrauen als Lehrerinnen (Hodel 2003, 2008).

Erzieherinnen arbeiten konnten. In der Vergangenheit arbeiteten Lehrerinnen oft im Anschluss an ihre Ausbildung für ein oder zwei Jahre als Erzieherinnen im privaten Bildungssektor im Ausland. Beliebte waren England, Frankreich und Italien, teilweise reisten die Lehrerinnen nach Schweden, Amerika, Spanien, Deutschland oder Mazedonien (Crotti 2008: 278f.). Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges war dies nicht mehr möglich. Zugleich zwang ein eingeschränkter Heiratsmarkt die Mädchen zu beruflicher Tätigkeit. In der Folge stieg die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in den Lehrerinnenseminaren signifikant an. Während 1895 bspw. am städtischen Lehrerinnenseminar in Bern 30 Kandidatinnen aufgenommen wurden, waren es 1915 bereits 48 (SLiZ 1916: 233). Auch in Basel stieg die Zahl der Lehramtskandidatinnen.

Die Zunahme der Lehrerinnen wirkte sich insgesamt negativ auf die verschiedenen kantonalen Besoldungsrevisionen aus. Das neue Lehrerbesoldungsgesetz (1912) in Basel-Stadt zeigte gleich eine doppelte Diskriminierung: Zum einen zwischen Primarlehrer*innen, d. h. Lehrerinnen verdienten deutlich weniger als ihre Kollegen. Zum anderen verdienten die Basler Lehrerinnen auch deutlich weniger als ihre Kolleginnen in Bern, Zürich oder St. Gallen. Legitimiert wurde diese Differenz von behördlicher Seite mit dem Hinweis, dass in Basel der Zudrang der Frauen zum Lehrberuf stets groß und daher eine Lohnerhöhung bisher nicht erforderlich war (SLZ 1914: 120). Der nach dem Ersten Weltkrieg einsetzende Lehrkräfteüberschuss führte dazu, dass Vikar*innen oft jahrelang auf feste Anstellungen warten mussten.⁹ Der Basler Großrat Dr. Alexander Hartmann reichte im Juli 1920 ein Postulat ein gegen die gleichzeitige Beschäftigung von Ehegatten im Staats- und Schuldienst (Pffiffer 2019). Bereits ein halbes Jahr später legte der Regierungsrat einen Antrag auf Änderung des Schulgesetzes vor, der über das Postulat hinausging und den Ausschluss *aller verheirateten* Lehrerinnen forderte, ohne Ansehung der Anstellung des Ehegatten. Am 12. Jan. 1922 stimmte der Große Rat¹⁰ mit 79 gegen 9 Stimmen dem Antrag zu, der bis 1965 in Kraft war (Flueller 1984: 107). Damit war gesetzlich geregelt, dass das Dienstverhältnis der Lehrerin mit der Heirat aufzulösen sei. „In besonderen Fällen [...] kann der Erziehungsrat auf begründetes Gesuch hin oder von sich aus nach Einholung eines Berichtes der Inspektion Ausnahmen gestatten, wobei jedoch ein vermindertes Pensum zuzuteilen ist. Gehalts- und Pensionsansprüche sind entsprechend zu reduzieren“ (Pffiffer 2019: 6). Diese Regelung war faktisch identisch mit einer Bestimmung

⁹ Vikar*innen sind ausgebildete Lehrpersonen, welche Stellvertretungen übernehmen z. B. für erkrankte Lehrpersonen. Sie werden befristet im Schuldienst eingesetzt.

¹⁰ Das Parlament auf kantonaler Ebene wird in Basel als Großer Rat bezeichnet. Auf Bundesebene besteht das Parlament aus zwei Kammern, dem Ständerat und dem Nationalrat.

für Lehrerinnen in Deutschland: Keine Festanstellung, Rentenverlust, zugleich wurde den Schulen die Möglichkeit eingeräumt bei Bedarf auf Lehrerinnen zurückzugreifen, jedoch nur mit einem provisorischen Anstellungsverhältnis. Als weitere Maßnahme gegen den Überfluss der Lehrkräfte wurden in Basel die Studienplätze am städtischen Lehrerseminar beschränkt (Felder 2019: 257) und ältere Lehrpersonen zur Pensionierung aufgefordert (Pfiffner 2019: 22f.).

Angetrieben wurde der Prozess zur Einführung des Lehrerinnenzölibats in Basel zusätzlich durch eine desolante Finanzsituation. Der Staat sollte bis zum Jahr 1923 insgesamt vierzig Millionen Franken einsparen, auch im Bildungswesen (ebd.: 21). Der damalige Erziehungsdirektor Fritz Hauser (1884–1941), der seit 1919 als Vorsteher des Erziehungsdepartements wirkte, legitimierte in seinem Bericht an den Regierungsrat die Zölibatsklausel mit Hinweisen auf den Lehrkräfteüberfluss, die Finanzsituation und mit dem Umstand, dass eine Ehefrau und Mutter unmöglich gleichzeitig eine gute Lehrerin sein könne (ebd.: 30). Eine strikte Trennung dieser beiden Bereiche sei für Familie und Schule angezeigt.

Basler Lehrerinnen spielen den Gegnern in die Hände

Die Basler Lehrerinnen blieben in dieser Situation nicht tatenlos und griffen das Thema an ihrer Versammlung im November 1920 auf. Rosa Göttisheim (1875–1950) und Georgine Gerhard (1886–1971), beide Lehrerinnen an der Töchterschule in Basel, richteten eine Lehrerinnenversammlung aus (vgl. den Beitrag von Joris in diesem Band). Das Referat von Göttisheim enthielt eine doppelte Botschaft: So forderte sie, dass die verheiratete Lehrerin nicht gezwungen werden sollte, sich zwischen Beruf und Heirat entscheiden zu müssen, zum anderen verwies sie auf den Umstand, dass gerade junge Lehrerinnen die Belastung des Frauen- und Mutterberufes unterschätzen. In der anschließenden Diskussion betonten dagegen einige Lehrerinnen, dass die Gesetzesänderung Frauen zum Zölibat zwingen und der Schule damit Frauen und Mütter entziehe, die gerade aufgrund ihrer Mutterschaft ein tieferes Verständnis für ihre Schüler*innen hätten. Zugleich beschneide die Gesetzesänderung das Selbstbestimmungsrecht der Frauen in ungerechtfertigter Weise (Pfiffner 2019, Belleville Wiss 2011). Die von Gerhard an der Lehrerinnenversammlung vorgelegte und diskutierte Resolution an den Regierungsrat hielt einleitend fest, dass es *nicht* wünschbar sei, dass Lehrerinnen den Doppelberuf einer Hausfrau und Lehrerin ausüben, gleichwohl lehnen die Lehrerinnen den Vorschlag des Regierungsrates mit dem Hinweis auf das Selbstbestimmungsrecht der Frau und der tatsächlichen Zahl verheirateter Lehrerinnen im Kanton ab (SLiZ 1920: 80). Mit dieser Resolution hatten die Lehrerinnen ungewollt ihren Gegnern in die Hände gespielt und ihre Kolleginnen in anderen Kantonen

gegen sich aufgebracht, denn in der Folge wurde von politischer Seite vor allem auf den ersten Teil des Satzes Bezug genommen, dass *selbst* die Lehrerinnen sich für das Lehrerinnenzölibat ausgesprochen hätten ohne Hinweis, dass sie die Vorlage insgesamt ablehnten. Die Politiker ignorierten schlicht die Forderung der Basler Lehrerinnen, die vorgeschlagene Bestimmung nicht umzusetzen. Und die Basler Lehrerschaft, die sich mit überwiegender Mehrheit für das Lehrerinnenzölibat ausgesprochen hatte, betonte ebenfalls, dass *selbst die Lehrerinnen* es als nicht angezeigt halten „im Interesse des Heims und der Schule [...] den Doppelberuf einer Hausfrau und Lehrerin“ auszuüben (SLZ 1921: 47). Wenige Jahre später sollte Anliker in seiner Motion zum Doppelverdiensternum genau diesen Satz aufgreifen (Anliker 1933: 53).

Die einleitende Bemerkung der Resolution der Basler Lehrerinnen, dass der Doppelberuf der Hausfrau/Mutter und Lehrerin weder im Interesse des Heims noch der Schule sei, war unter den Lehrerinnen selbst umstritten, gleichwohl stimmten 67 Lehrerinnen diesem Passus zu, acht lehnten ab (Belleville Wiss 2011: 120). Hatte ein Großteil der amtierenden Lehrerinnen die Ansicht verinnerlicht, dass sich Mutterschaft und Lehrberuf ausschließen? Die Basler Lehrerinnen begründeten den Passus mit dem Hinweis, dass in Basel Lehrer*innen auf Lebenszeit angestellt seien, der Lehrberuf die „volle körperliche und geistige Hingabe“ fordere und einzig „die ideale und ernste Auffassung des Berufes“ zu diesem Satz führten (SLZ 1920: 104). Sie waren um eine Lösung bestrebt, die das Dienstverhältnis bei Heirat nicht automatisch auflösen sollte, zugleich aber eine Möglichkeit bot, dieses Anstellungsverhältnis je individuell neu zu regeln.

Die Basler Lehrerinnen hatten sich in der Folge den kritischen Kommentaren ihrer Kolleginnen in anderen Kantonen zu stellen. Die Frage wurde aufgeworfen, ob die „Kolleginnen von Basel die ganze Tragweite ihrer unentschiedenen Stellungnahme zur Frage der verheirateten Lehrerin“ bedacht hätten (SLiZ 1921: 94). Es bestünde die Gefahr, dass die Zölibatsfrage auf weitere Beamtinnenkreise ausgedehnt werde (ebd.). Eine Gefahr, die im Kanton Basel-Stadt 1926¹¹ und gesamtschweizerisch in den 1930er-Jahren Realität wurde. Die Basler Lehrerinnen wehrten sich gegen diese Vorwürfe und betonten, dass sie sich nie *für* das Zölibat ausgesprochen hätten, sondern einzig auf die Belastung von Mutterschaft und Erwerbstätigkeit aufmerksam machen wollten (SLiZ 1921: 125). Die Politiker überhörten dies und folgten der Resolution der Basler Lehrerinnen nicht. Am 12. Jan. 1922 stimmte der Große Rat dem

¹¹ Der Große Rat beschloss 1926 alle verheirateten Beamtinnen gleich wie die Lehrerinnen zu behandeln, d. h. mit der Heirat hatten sie ihre Berufstätigkeit aufzugeben (Belleville Wiss 2011: 123).

Änderungsantrag mit 79 gegen 9 Stimmen zu (Flueler 1984). Die neue gesetzliche Regelung wurde sofort umgesetzt und auf Ende des Schuljahres 1922/23 wurden insgesamt 14 Verträge von verheirateten Lehrerinnen aufgelöst. Mit diesem Entscheid stand Basel nicht alleine da. In den 1920er-Jahren wurde das Lehrerinnenzölibat auch im Ausland neu oder erneut eingeführt, so z. B. in Deutschland, teilweise in Österreich¹², Holland und England (SLiZ 1925: 136ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrerinnen mit unterschiedlichen Abgrenzungs- und Ausschließungsstrategien konfrontiert waren. Zum einen wurde ihr Arbeitsgebiet gesetzlich eingegrenzt, z. B. auf die Unterstufe der Primarschulen, zum anderen wurde ihnen ein Heirats- bzw. Berufsverbot auferlegt (Gerhard 1928). Wo entsprechende gesetzliche Bestimmungen fehlten, ließen Gemeinden Lehrerinnen bei ihrer Anstellung eine Verpflichtung unterschreiben, bei Heirat auf ihr Amt zu verzichten (ebd.: 17). Zentrales Argument war stets, dass der Hausfrauen- und Mutterberuf mit der vollen Hingabe an den Lehrberuf unvereinbar sei.

5 Vom Lehrerinnenzölibat zum Doppelverdienertum

In den 1930er-Jahren wurde unter dem Begriff des Doppelverdienertums die Berufstätigkeit verheirateter Frauen erneut thematisiert: „Ehegatten sollten nicht gleichzeitig im öffentlichen Dienstverhältnis besoldet werden“ (Adam 1944: 48). Damit knüpfte dieser Diskurs an die Diskussionen um die verheirateten Lehrerinnen an bzw. setzte diese Auseinandersetzungen fort. Die Konzentration auf die verheiratete, berufstätige Frau als Gegenstand des Doppelverdienerdiskurses war insofern nicht selbstverständlich, als unter diesem Begriff eine erwerbstätige Person mit zwei oder noch mehr beruflichen Einnahmequellen zu verstehen war (Balsiger-Tobler 1934: 20). Auf diesen Sachverhalt fokussierte die Kampagne jedoch nicht, sie konzentrierte sich vielmehr auf die *verheiratete Beamtin*. Die Wirtschaftskrise, ausgelöst durch den amerikanischen Börsenkrach 1929, erreichte zu Beginn der 1930er-Jahre die Schweiz und löste eine hohe Arbeitslosigkeit aus. Die damit verbundenen Diskussionen konzentrierten sich schnell auf die erwerbstätigen, verheirateten Beamtinnen (Ziegler 1996). So wurde auf Bundesebene im Juni 1934 im Nationalrat das Postulat Schmid-Rüdin behandelt. Das Postulat beauftragte den Bundesrat, das „Dienstverhältnis der Beamten, Angestellten und Arbeiter in der Bundesverwaltung“ zu ändern, damit „Ehegatten nicht gleichzeitig im

¹² Hierzu ausführlich Nachbaur (2011).

öffentlichen Dienstverhältnis besoldet werden“ (Adam 1944: 48). In seiner Botschaft an die Bundesversammlung über die Arbeitsbeschaffung und andere Krisenmaßnahmen (1934) wies der Bundesrat nach, dass einzig „82 Fälle ermittelt werden konnten, wo Mann und Frau im Bundesdienst stehen“, dies bei insgesamt 32'000 Angestellten (Botschaft des Bundesrates 1934: 398). Weitere gesetzliche Maßnahmen seien angesichts dieser Zahlen nicht angezeigt. Darüber hinaus, so der Bundesrat, sei im Bundesgesetz über das Dienstverhältnis der Bundesbeamten vom Juni 1927 bereits vorgesehen, dass das Dienstverhältnis einer Beamtin mit ihrer Heirat aufgelöst werden könne. Die Diskussionen um die erwerbstätige, verheiratete Beamtin verlageren sich in der Folge von der nationalen auf die kantonale Ebene, mit weitreichenden Folgen für die Frauen. So beschloss bspw. im Kanton Bern der Regierungsrat im Januar 1933 im Anschluss an die Motion Anliker (März 1932), dass in der bernischen Staatsverwaltung „a) keine verheirateten weiblichen Arbeitskräfte neu einzustellen [seien]; b) die einzelnen Direktionen werden ersucht in den ihnen unterstellten Verwaltungen Nachschau zu halten, welche Doppelverdiener dort arbeiten und zu prüfen, ob diese durch Arbeitslose ersetzt werden können“ (Pestalozzi 1934: 30; Klammerergänzung C. C.). Und auch im Kanton Zürich wurde der Kantonsrat aufgefordert Maßnahmen gegen Ehepaare im öffentlichen Dienst zu ergreifen. Explizit wurde eingeklagt, dass „das Amt verheirateter Lehrerinnen ausgeschlossen“ werde (Adam 1944: 48). Wie der Bundesrat wies der Zürcher Regierungsrat nach, dass das Doppelverdienerium im Kanton empirisch keine Bedeutung habe, gleichwohl erklärte sich der Regierungsrat bereit, die Motion „in weniger imperativer Form“ anzunehmen (ebd.). Im Kanton Basel-Stadt dagegen musste diese Diskussion nicht geführt werden, hier war im Nachgang zur Einführung des Lehrerinnenzölibats auch das Beamtengesetz angepasst worden, so dass die Anstellungsverträge von Beamtinnen mit ihrer Heirat ebenfalls aufgelöst wurden. Lehrerinnen und Beamtinnen mussten sich also entscheiden, ob sie heiraten oder berufstätig bleiben wollten.

Die Berufstätigkeit verheirateter Frauen wurde in der Zwischenkriegszeit vermehrt in Frage gestellt und bedurfte zunehmender Legitimation. Dabei stand nicht die verheiratete Fabrikarbeiterin im Zentrum der Diskussionen, vielmehr richteten sich die politischen Vorstöße gegen gut qualifizierte, verheiratete Frauen, die einem lukrativen Erwerb nachgingen (vgl. den Beitrag von Baumgarten & Maihofer in diesem Band). Während zu Beginn der 1930er-Jahre vor allem die qualifizierte Erwerbstätigkeit *verheirateter* Frauen thematisiert wurde, rückten später mehr und mehr auch die *ledigen*, erwerbstätigen Frauen in den Fokus politisierender Männer und Frauen, als 1938 ein konstatiertes

Geburtenrückgang zum nationalen Problem erklärt wurde.¹³ Die Schweiz sei bald „ein Volk ohne Jugend“ (Linz 1938: 11), was in der Folge die Schweizer Wehrkraft schwäche. Als Ursache für den ausbleibenden Kindersegen wurde u. a. die emanzipierte Frau identifiziert, die als „erwerbstätige und intellektualisierte Frau [...] weder Zeit noch Lust [habe], zahlreiche Kinder zu gebären und aufzuziehen“ (Bickel 1947: 238; Klammerergänzung C. C.). In den nachfolgenden Jahren wurden zahlreiche politische Maßnahmen zur Stärkung der Familie umgesetzt, welche die Frauen an das Haus und ihre Rolle als Gattin, Hausfrau und Mutter banden. Philipp Etter (1891–1977), damaliger Bundesrat, setzte sich für Steuererleichterungen für kinderreiche Familien ein. Er forderte die „obligatorische Ausbildung der Töchter für den Hausdienst und für die Führung des Haushaltes“ (Etter 1938: 168). Die Frau wurde als biologische Mutter zur Mutter der Nation stilisiert. Die Rückbindung an das Haus wurde dabei kaum kritisch hinterfragt und die damit verbundene eidgenössische Frauen- und Familienpolitik blieb lange Zeit unbestritten. Es erstaunt daher nicht, dass der Hauptgrund für den Rückgang der relativ hohen Erwerbstätigkeit der Frauen zwischen 1910 bis 1940 im „Rückgang der Erwerbstätigkeit der verheirateten Frauen“ zu finden ist (Wecker 1988: 47). Mehr und mehr setzte sich in den verschiedenen Gesellschaftsschichten die Auffassung durch, dass „eine Ehefrau nicht erwerbstätig sein sollte“ (ebd.).

6 Aufhebung des Lehrerinnenzölibats, Feminisierung des Lehrberufs

Mit weit geringerem medialem Interesse als in den 1920-er Jahren wurde das Lehrerinnenzölibat in Basel-Stadt 1965 aufgehoben. Durch den zwischen 1945 und 1975 konstatierten Mangel an Lehrpersonen wurde die Zölibatsklausel zunehmend hinterfragt, vermehrt mussten verheiratete Lehrerinnen für den Schuldienst rekrutiert werden. Die Aufhebung des Lehrerinnenzölibats in Basel war eine direkte Folge eines akuten Lehrkräftemangels. Während der Basler Regierungsrat die Zölibatsklausel zunächst nur lockern wollte, indem die jeweilige Schulbehörde über die Fortsetzung der Anstellung einer Lehrerin bei Heirat entscheiden sollte, sprach sich der Basler Große Rat am 21. Okt. 1965 entschieden dafür aus, den Lehrerinnen die Ausübung ihres Berufes auch nach der Heirat zu gewähren (Gschwind 2015). Zusätzlich zur Aufhebung des

¹³ Verschiedene Frauenvereine in der Schweiz vertraten die Haltung, dass Frauen keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen sollten. Ihre zentrale Berufung sei jene der Gattin, Hausfrau und Mutter.

Lehrerinnenzölibats setzte sich in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre die Idee durch, dass sich Familie und Beruf nicht radikal ausschließen, sondern Lehrerinnen nach einigen Jahren Familienarbeit in den Beruf zurückkehren könnten bzw. sollten (Tuggener 1966) (vgl. den Beitrag von Baumgarten & Maihofer in diesem Band). Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Berufsausübung der Ehefrau gesetzlich zu dieser Zeit nach wie vor an die Zustimmung des Ehemannes gebunden war.

Der Lehrberuf, so zeigte eine Untersuchung der Stadt Zürich für 1970, verlor für junge Männer mehr und mehr an Attraktivität, weil sich einerseits in der Industrie neue interessante Arbeitsbereiche eröffneten und andererseits „bessere betriebsinterne Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten“ angeboten wurden (SLiZ 1972: 206). Hingegen war für junge Frauen der Lehrberuf weiterhin sehr interessant, weil die Ausbildungszeit nur unwesentlich länger als eine Berufsunterlehre und auch die Besoldung gut war. Aber vor allem wurden im Lehrberuf vermehrt Teilzeitanstellungen angeboten, so dass Frauen Erwerbs- und Familien-tätigkeit zunehmend kombinieren konnten. Die Festlegung auf Mutterschaft und familiäre Reproduktionsarbeit gab eine weibliche Normalbiografie vor, die als Diskursfigur jeder Realität trotzte und fortlaufend traditionelle Familienverhältnisse heraufbeschwor. Der überwiegende Teil der Männer und der Frauen orientierte sich bis in die Mitte der 1960er-Jahre an diesem Leitbild Familie und einer damit verbundenen Geschlechterordnung. Weibliche Erwerbstätigkeit war bis weit ins 20. Jh. ein Zugeständnis an eine wirtschaftliche Notwendigkeit, die sich jederzeit ändern konnte, womit die Erwerbstätigkeit der Frauen immer Spielball wirtschaftlicher Verhältnisse und des Zeitgeists war.

7 Hat die Frau ein Recht auf eine selbständige Existenz?

Selbstredend muss heute – zumindest in der westlichen Welt – diese Frage mit einem klaren Ja beantwortet werden: Ja, die Frau hat ein Recht auf eine selbständige Existenz. In den letzten Jahrzehnten stieg der Anteil der lehrenden Frauen im öffentlichen Bildungssystem kontinuierlich an. Heute unterrichten an den Primarschulen schweizweit insgesamt 83 % Frauen (Bundesamt für Statistik 2020). Diesem klaren Ja steht andererseits eine Beobachtung gegenüber, die aufzeigt, dass der Diskurs um das Verhältnis von Geschlecht und Profession auch in den letzten Jahrzehnten nie gänzlich abbricht. Gerade im Lehrberuf spiegeln sich im Bildungssystem selbst unterschiedliche traditionelle Vorstellungen eines weiblichen Lebensverlaufs. Zum einen reduzieren Lehrerinnen in der Regel ihre berufliche Tätigkeit zugunsten von Familienarbeit, zum anderen sinkt der Anteil lehrender Frauen mit jeder höheren Bildungsstufe: Während in den ersten Jahren der Primarstufe fasst 100 % Lehrerinnen unterrichten, finden

sich in den Lehrsälen der Alma Mater in der Schweiz knapp 24% Professorinnen, an den Fachhochschulen beträgt der Anteil der Dozentinnen 34% und an den Pädagogischen Hochschulen 56% (Factsheet Hochschulen Schweiz 2020). Dieses Recht auf eine selbständige Existenz im Lehrberuf zeigt nicht nur eine quantitative Ausprägung, sondern auch eine qualitative, denn regelmäßig poppen Debatten auf, welche die Qualität weiblicher Lehrtätigkeit in Frage stellen. Unter dem Begriff der Feminisierung im Bildungsbereich wurde an der Jahrtausendwende neben quantitativen Aspekten auch immer qualitative Zusammenhänge von Geschlecht und Profession diskutiert, so bspw. im Zusammenhang mit den schlechten Ergebnissen der Schüler*innen der Schweiz bei den PISA-Erhebungen. Dabei wird immer wieder unterschwellig die Frage nach einem *richtigen Verhältnis* von Profession und Geschlecht thematisiert und damit implizit auch die Frage nach dem Recht der Frau auf eine eigenständige Existenz im Lehrberuf.

Anhang

Kanton		Total	Verheiratet	Verwitwet	Ledig	Geistliche
Zürich	Lehrer	577	428	17	132	
Zürich	Lehrerinnen	53	0	1	52	
Bern	Lehrer	1'168	763	53	352	
Bern	Lehrerinnen	733	199	26	508	
Schwyz	Lehrer	54	25	3	26	2
Schwyz	Lehrerinnen	66	1	0	65	62
Aargau	Lehrer	479	330	25	124	
Aargau	Lehrerinnen	75	4	2	70	
Tessin	Lehrer	194	100	5	89	1
Tessin	Lehrerinnen	285	56	9	220	2
Waadt	Lehrer	498	360	12	126	
Waadt	Lehrerinnen	300	80	14	206	
Neuchâtel	Lehrer	131	74	1	56	
Neuchâtel	Lehrerinnen	247	10	2	235	
Genf	Lehrer	86	62	0	24	
Genf	Lehrerinnen	117	37	5	69	

Tabelle 1: Primarlehrer*innen 1882 und deren Zivilstand (Grob 1883: 28ff.).

Literatur

Zeitschriften/Abkürzungen

- JUS Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz
SLZ Schweizerische Lehrerzeitung
SLiZ Schweizerische Lehrerinnenzeitung

- Adam, Werner (1944): *Frauenarbeit und sogenanntes Doppelverdienstertum*. Zürich: Lang.
- Albisetti, James (1993): *Deutsche Lehrerinnen im 19. Jahrhundert im internationalen Vergleich*. In: Jacobi, Juliane (Hrsg.): *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*. Köln: Böhlau, S. 28–53.
- Ammann, Johann (1866): *Ist die Zahl der Primarlehrerinnen im Kanton Bern zu groß? Und wenn ja, welche Schritte sollen zur Herstellung des richtigen Verhältnisses gethan werden?* In: *Bericht über die Verhandlungen der Schulsynode des Kantons Bern 1865*. Bern: (s.n.), S. 97–132.
- Anliker, Paul (1933): *Motion betreffend Doppelverdiener*. In: *Gemeinde Bern: Protokolle der Sitzungen des Stadtrates sowie der Gemeindeabstimmungen und -Wahlen. Erstes Halbjahr 1933*. S. I.: (s.n.), S. 51–59. https://archiv.bern.ch/home/view/pdf.html?file=https%3A%2F%2Farchiv.bern.ch%2Fhome%2Fapi%2Ffile%2FgetFile%2F%3Fid%3D68f2f8caef7b45378d9e2ed64b767799-29057%26version%3D1%26rendition%3DOriginal%26fileName%3DSAB_SR_1_46__Protokolle_und_Berichte_des_Stadtrats_1933__Teil_1.pdf [Zugriff: 27.12.20].
- Balsiger-Tobler, Elisabeth (1934): *Zur Abklärung des Begriffes Doppelverdiener*. In: *Frauenarbeit und sogenanntes Doppelverdienstertum in der heutigen Krisenzeit*. Zürich: Schweizerische Zentralstelle für Frauenberufe, S. 20–21.
- Belleville Wiss, Elfriede (2011): *Zivilstand, Löhne und Altersvorsorge. Zur rechtlichen und wirtschaftlichen Lage der Lehrerinnen*. In: Krattiger, Ursula (Hrsg.): *Randalierende Lehrerinnen. Der Basler Lehrerinnenstreik vom 3. Februar 1959*. Basel: Schwabe, S. 113–127.
- Bericht über die Verhandlungen der Schulsynode des Kantons Bern 1865 (1866)*. Bern: (s.n.), S. 20–31.
- Bickel, Wilhelm (1947): *Bevölkerungsgeschichte und Bevölkerungspolitik der Schweiz seit dem Ausgang des Mittelalters*. Zürich: Büchergilde Gutenberg.
- Blatter, Christian (1847): *Das Berner Volksschulwesen, wie es ist und wie es sein sollte*. Langnau: Wyss.

- Botschaft des Bundesrates an die Bundesversammlung über Arbeitsbeschaffung und andere Krisenmaßnahmen (1934). In: Schweizerisches Bundesblatt 86, Bd. III, Nr. 42, S. 373–461.
- Bundesamt für Statistik (2020): Frauenanteil bei den Lehrkräften nach Bildungsstufe und Schuljahr (öffentliche Schule). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/lehrkraefte.assetdetail.14307193.html> [Zugriff: 5.1.21].
- Crotti, Claudia (2005): Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang.
- Crotti, Claudia (2008): Vergesellschaftete Familienideologie: Lehrerinnen – geistige Mütter, unterstützende Töchter, Schwestern, Tanten. In: Zimmermann, Christian von/Zimmermann, Nina von (Hrsg.): Familiengeschichten. Biographie und familiärer Kontext seit dem 18. Jahrhundert. Frankfurt: Campus, S. 269–296.
- Etter, Philipp (1938): Der Geburtenrückgang als nationales Problem. In: Zeitschrift für schweizerische Statistik und Volkswirtschaft 74, H. 2, S. 156–170.
- Die Schweizerischen Hochschulen 2020: Factsheet Hochschulen Schweiz. <https://www.sbf.admin.ch> [Zugriff: 1.5.21].
- Felder, Pierre (2019): Für alle! Die Basler Volksschule seit ihren Anfängen. Basel: Schwabe.
- Flueller, Elisabeth (1984): Die Geschichte der Mädchenbildung in der Stadt Basel. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Gerhard, Georgine (1928): Die Lehrerinnenverhältnisse in der Schweiz. Basel: Verlagsanstalt.
- Grob, Kaspar (1883): Statistik über das Unterrichtswesen in der Schweiz im Jahr 1881. IV. Teil: Übersichten. Zürich: Schabelitz, S. 28–39.
- Gschwind, Eva (2015): Vor 50 Jahren: Der Große Rat schafft das „Lehrerinnen-Zölibat“ ab. <http://www.grosserrat.bs.ch/de/service/schauplatz-parlament/493-vor-50-jahren-der-grosse-rat-schafft-das-lehrerinnen-zoelibat-ab> [Zugriff: 3.1.2021].
- Hanhart, Rudolf (1827): Zur Würdigung der Schweizerischen Bildungs-Anstalten für Volks-Schullehrer. In: Neue Verhandlungen der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft über Erziehungswesen, Gewerbefleiß und Armenpflege 17, Dritter Teil, S. 264–286.
- Hodel, Gottfried (2003): Vom Lehrerinnenzölibat zum Kampf gegen das Doppelverdienertum. In: Zeitschrift für Pädagogische Historiographie 9, H. 1, S. 21–30.
- Hodel, Gottfried (2008): Die Lehrerinnenfrage. Zu den Debatten um die Eignung von Lehrerinnen im Lehrberuf zwischen 1832 und 1914. In: Tröhler,

- Daniel/Hardegger, Urs (Hrsg.): Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, S. 173–187.
- Jacobi, Juliane (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: Die Deutsche Schule 1, S. 209–224.
- Jacobi, Juliane (2013): Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart. Frankfurt: Campus.
- Kuhn, Bärbel (2000): Familienstand: ledig. Ehelose Frauen und Männer im Bürgertum (1850–1914). Köln: Böhlau.
- Lengwiler, Martin/Rothenbühler, Verena/Ivedi, Cemile (2007): Schule Macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832–2007. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Linz, Basil (1938): Schweizervolk wohin dein Weg? Olten: Bund kinderreicher Familien der Schweiz.
- Lischnewska, Maria (1904; 1996): Die verheiratete Lehrerin. Verhandlungen der ersten Internationalen Lehrerinnen-Versammlung in Deutschland, berufen im Anschluss an den Internationalen Frauenkongress im Juni. Teilauszug. In: Kleinau, Elke/Mayer, Christine (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Bd. 1, S. 133–141.
- Medienmitteilung des Bundesgerichts (2015): Aargauer Verwaltungsgericht muss mögliche Lohndiskriminierung der Primarlehrkräfte prüfen. https://www.bger.ch/files/live/sites/bger/files/pdf/de/archive/8C_366_2014_yyyy_mm_dd_T_d_12_50_03.pdf [Zugriff: 13.09.2020].
- Nachbaur, Ulrich (2011): Lehrerinnenzölibat: zur Geschichte der Pflichtschullehrerinnen in Vorarlberg im Vergleich mit anderen Ländern. Regensburg: Roderer.
- Neue Verhandlungen der schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft (1826): Zürich: Orell Füssli & Compagnie.
- Pestalozzi, Alice (1934): Zur Frage des sogenannten Doppelverdienertums in den öffentlichen Verwaltungen des Bundes und der Kantone. In: Frauenarbeit und sogenanntes Doppelverdienertum in der heutigen Krisenzeit. Zürich: Schweizer Zentralstelle für Frauenberufe, S. 27–35.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1927): Lienhard und Gertrud: Ein Buch für das Volk. Leipzig: Reclam.
- Pfiffner, Nathalie (2019): Das Lehrerinnenzölibat im Kanton Basel-Stadt anfangs der 1920er Jahre. Ms. (unveröff.).
- Reh, Sabine (2017): Die Lehrerin. Weibliche Beamte und das Zölibat. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 11, H. 1, S. 31–40.
- Somazzi, Ida (1925): Die obrigkeitlichen Lehrgotten im alten Bern. Ein Beitrag zur Schulgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Betätigung der

- Frau im öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesen. Ostermundigen: Dürig.
- Tuggener, Heinrich (1963): Der Lehrermangel. Zürich: Morgarten.
- Tuggener, Heinrich (1966): Lehrerstand, Lehrermangel. Zürich: (s.n.).
- Verwaltungsbericht der Erziehungsdirektion (1849). In: Bericht des Regierungsrathes des Kantons Bern an den Großen Rath über die Staatsverwaltung in den Jahren 1845, 1846, 1847 und 1848 (1849). Bern: Jenni, Zweiter Band, S. 663–824.
- Wecker, Regina (1988): Von der Langlebigkeit der „Sonderkategorie Frau“ auf dem Arbeitsmarkt. Frauenerwerbstätigkeit 1880–1980. In: Barben, Marie-Louise/Ryter, Elisabeth (Hrsg.): Verflixt und zugenäht! Frauenberufsbildung – Frauenerwerbstätigkeit 1888–1988. Zürich: Chronos, S. 45–54.
- Ziegler, Béatrice (1996): „Kampf dem Doppelverdienertum“: die Bewegung gegen die Qualifizierung weiblicher Erwerbsarbeit in der Zwischenkriegszeit in der Schweiz. In: Schweizerische Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialgeschichte 14, S. 85–104.

Soziale Innovation *avant la lettre* – eine aktuelle Bezugnahme auf Anna Siemensens ‚soziologisch orientierte Erziehungstheorie‘

Katrin Kraus

1 Einleitung – ein Beitrag zu Anna Siemenen

Anna Siemenen (1882–1952) hat sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts intensiv mit Fragen von Geschlecht, Bildung und Profession beschäftigt. Ihre Positionen zu zeitgenössischen Entwicklungen innerhalb der Pädagogik, wie etwa der Mädchen- und Frauenbildung oder der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern, entwickelte sie vor dem Hintergrund ihres politischen Engagements als Sozialistin, den Erfahrungen von Faschismus und der beiden Weltkriege in Europa sowie eines gesellschaftsorientierten erziehungstheoretischen Grundverständnisses, das sie in verschiedenen wissenschaftlichen Publikationen dargelegt hat (vgl. vor allem Siemenen 1926 und 1948). Siemenen war Deutsche und lebte von 1933 bis 1946 in der Schweiz, wohin sie vor der Verfolgung durch die Nationalsozialisten geflohen war. Sie war zeitlebens politisch wie wissenschaftlich aktiv und hat sich auch während ihrer Zeit in der Schweiz vor allem in der hiesigen Arbeiter-, Frauen und Jugendbildung, der europäischen Friedensbewegung sowie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung engagiert. So ging sie einer umfangreichen Tätigkeit als Referentin für verschiedene sozialistische Organisationen nach, organisierte Schulungen für Lehrerinnen und Lehrer, publizierte regelmäßig in der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung, reiste 1937 für das Schweizerische Arbeiterhilfswerk mit Hilfsgütern nach Spanien und hatte über zehn Jahre die Funktion der verantwortlichen Redakteurin der Zeitschrift „Die Frau in Leben und Arbeit“ inne (vgl. Bauer 2012: 109ff; Jungbluth 2012: 180ff.).

Siemenen hat sich in ihrer Bildungs- und Publikationstätigkeit wie auch in ihrem wissenschaftlichen Gesamtwerk intensiv mit Fragen von Geschlecht und (Berufs-)Bildung sowie dem Lehrberuf befasst. Der vorliegende Beitrag nimmt dieses Engagement im Sinne einer ideengeschichtlichen Rekonstruktion auf. Dies geschieht *zum einen* in Ergänzung zu der lange vorherrschenden Form einer biografieorientierten Rezeption von Siemenen (vgl. Kraus 2015). Diese überwiegend biografieorientierte Auseinandersetzung mit Siemenen wird in

der wissenschaftlichen Literatur punktuell ergänzt durch einige Forschungsarbeiten, die unterschiedliche Aspekte ihres Denkens aufgenommen und ideengeschichtlich rekonstruiert haben.¹ Historische Forschung zur Rezeption liegt bislang jedoch kaum vor (vgl. ebd.). Insbesondere die Rezeption ihrer Arbeiten in der Schweiz ist eine Forschungslücke, deren Schließung angesichts der Eigenständigkeit und Aktualität des Denkens von Anna Siemsen ein lohnendes Unterfangen der bildungshistorischen Forschung wäre.

Zum anderen wird mit dem Beitrag aber auch das Potenzial von Siemensens Denken für heutige Fragen zu Bildung, Geschlecht und Profession ausgelotet, da sie in ihrer Auseinandersetzung mit diesen Themen sehr konsequent eine Perspektive verfolgte, die als ‚soziale Innovation‘ *avant la lettre* bezeichnet werden kann. Anhand ihrer Positionen zur Frauen- und Mädchenbildung sowie der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern wird dies im vorliegenden Beitrag exemplarisch herausgearbeitet und mit ihren erziehungswissenschaftlichen Grundpositionen in Zusammenhang gebracht: Siemsen geht grundsätzlich von einem ‚dialektischen Verständnis von Mensch und Gesellschaft‘ (Jungbluth 2012: 325) aus und sieht das Wechselverhältnis zwischen beiden als konstitutives Moment für Erziehung. Diese Grundposition hat Siemsen in mehreren erziehungstheoretischen Schriften ausgearbeitet, was Wolfgang Keim dazu veranlasst hat, ‚ihre Erziehungstheorie als soziologisch orientierte [...] Alternative zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ (2016: 135) zu bezeichnen. Die Haltung, die sozialer Innovation zugrunde liegt, hat Siemsen in ihrem Werk *avant la lettre* mit großer Klarheit vertreten und – so eine grundlegende These des Beitrags – gerade ihre soziologisch orientierte Perspektive auf Fragen von Erziehung und Bildung führte Siemsen zu diesem Ansatz.

Der folgende Beitrag führt somit im ersten Abschnitt zunächst kurz das Konzept der sozialen Innovation ein und widmet sich anschließend dem Werk von Siemsen. Dabei erläutert er zunächst das erziehungstheoretische Denken Siemensens und erörtert im Anschluss exemplarisch ihre Überlegungen zu zwei am Beginn des 20. Jahrhunderts aktuellen pädagogischen Fragestellungen: der Frauen- und Mädchenbildung sowie der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Damit rekonstruiert der Beitrag anhand von zwei konkreten Themen Siemensens ‚soziologisch orientierte Erziehungstheorie‘ und ihren Ansatz von sozialer Innovation *avant la lettre* in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Fragestellungen von Bildung, Profession und Geschlecht, was im darauffolgenden Abschnitt herausgearbeitet wird. Das abschließende Fazit bezieht

¹ Vgl. aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Bauer (2012), Borst (2000), Jungbluth (2012), Keim (2016) sowie literaturwissenschaftlich Säger (2011) oder aus der historischen Europaforschung van Barga (2017).

ihre Haltung der sozialen Innovation schließlich auf aktuelle Fragen von Bildung, Profession und Geschlecht, wobei vor allem die Argumentations- und Begründungsmuster im Mittelpunkt stehen, die Siemens Anliegen hinsichtlich sozialer Innovationen zugrunde liegen.

2 Soziale Innovation – eine kurze Einführung des Konzepts

Das Konzept der sozialen Innovation ist in den 1970er Jahren in den Sozialwissenschaften entstanden und wird heute zunehmend auch mit Bezug zu Bildungsfragen diskutiert (z. B. Wendt 2016; Holtappels 2013; Rürup/Bormann 2013). In einer ersten groben Skizzierung sind folgende drei Aspekte für soziale Innovationen kennzeichnend:

Wendt (2016: 12) bezeichnet soziale Innovation als einen eigenen Innovationstypus, „der in der Etablierung neuer sozialer Praktiken besteht“ respektive bei dem sich – mit Howaldt und Schwarz (2010) gesprochen – das Neue „auf der Ebene der sozialen Praktiken vollzieht“ (ebd.: 54). Bei der sozialen Innovation geht es also um eine Veränderung im Handeln von Menschen, das nicht als individuelles Handeln verstanden wird, sondern als gesellschaftlich institutionalisiertes und normalisiertes Handlungsrepertoire.

Soziale Innovationen sind auf soziale Aufgaben in der Gesellschaft ausgerichtet (vgl. Wendt 2016: 12) „mit dem Ziel, Probleme oder Bedürfnisse besser zu lösen bzw. zu befriedigen“ (Howaldt/Schwarz 2010: 55). Soziale Innovationen haben damit eine besondere Nähe zu professionellen Tätigkeiten und zielen darauf, für eine Gesellschaft und ihre Mitglieder Versorgung und Entwicklungsmöglichkeiten zu sichern und darin insgesamt eine Verbesserung zu erreichen.

Soziale Innovationen weisen eine immaterielle Struktur auf (vgl. Wendt 2016: 12) und „setzen die Reflexion des sozialen Beziehungsgefüges voraus“ (Howaldt/Schwarz 2010: 55). Soziale Innovationen rücken damit nicht nur in den Kontext von professionellen Tätigkeiten, sondern auch speziell in den Kontext von Dienstleistungsarbeit, d. h. der Arbeit mit Menschen, die sich in erster Linie über Interaktion und Kommunikation vollzieht. Sie realisieren sich zudem nicht zufällig als spontane Veränderung im Verhalten, sondern setzen Erkenntnis, Experimente, Analyse und Reflexion voraus.

Das Konzept der sozialen Innovation ist mit diesen drei Aspekten – Veränderung im institutionalisierten Handeln, Verbesserung in der Gewährleistung sozialer Aufgaben einer Gesellschaft, Analyse und Reflexion von Interaktionsverhältnissen – zunächst grob eingeführt und wird im Abschnitt 5 zusammen mit der nun folgenden Analyse von Siemens Positionen zu zeitgenössischen Fragen von Bildung, Geschlecht und Profession nochmals ausführlicher aufgenommen.

3 Erziehungstheoretische Skizze – grundlegende Überlegungen zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Erziehung bei Anna Siemsen²

Mit ihrem Buch „Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung“ (1948) hat Siemsen eine allgemeine Erziehungstheorie vorgelegt (Borst 2000; Jungbluth 2012; Keim 2012, 2016), die sie ausgehend vom Verhältnis von Mensch und Gesellschaft entfaltet. Erziehung ist für sie konstitutiv im Wechselverhältnis von Mensch und Gesellschaft angelegt und begründet sich auch daraus. Siemsen verwendet dabei ein breites Verständnis des Begriffs Erziehung, das auch Sozialisation und Bildung einschließt (vgl. Jungbluth 2012: 326) und ferner die „Selbsterziehung“ (Siemsen 1948: 16) wie die „äußere Erziehung“ (ebd.) sowie die „unbewusste und bewusste Erziehung“ (ebd.: 106) umfasst. Sie geht außerdem von Erziehung als Verhältnis von „Wirkung und Gegenwirkung“ (Siemsen 1948: 17) und „einem dauernden Prozess wechselseitiger Angleichung“ (Siemsen 1948: 18) aus, d. h. einer Anpassung des Menschen an eine vergesellschaftete Natur und ihre Anforderungen, die aber gleichzeitig die Anpassung der Umgebung an die Bedürfnisse des Menschen beinhaltet (vgl. ebd.:14ff). Sie betont dies sowohl in Bezug auf den gesellschaftlichen Zusammenhang wie auf konkrete Erziehungsverhältnisse: „Kein Mensch wird von seiner Umgebung geformt, ohne sie zu formen, mag diese Formung noch so unmerklich sein. Niemand wird erzogen, ohne den Erzieher zu erziehen“ (ebd.: 17f).

Ausgehend von dem für Erziehung konstitutiven Wechselverhältnis von Mensch und Gesellschaft sieht Siemsen Erziehung einerseits als „eine Funktion der Gesellschaft“ (Siemsen 1948: 17; HdV). Dabei differenziert sie zwischen einem generellen Verständnis dieser Funktion und ihren konkreten Ausprägungen in verschiedenen sozio-historischen Kontexten: „Fragen wir zunächst, was Erziehung sei, so haben wir [...] die Tatsache festzustellen, daß Erziehung jederzeit Eingliederung in eine Gesellschaft [...] war und ist. Diese Eingliederung erfolgt jederzeit, wo immer Gesellschaft ist“ (Siemsen 1950: 1). Aus der Perspektive der Gesellschaft ist diese Eingliederungsfunktion von Erziehung für Siemsen so zentral, dass sie betont: „Wo Gesellschaft ist, ist notwendig auch Erziehung“ (Siemsen 1948: 17). Eine Gesellschaft ohne

² Im Folgenden stehen die erziehungstheoretischen Grundpositionen von Anna Siemsen im Fokus, die herausgearbeitet und analytisch auf ihre eigenen inhaltlichen Positionen zu zeitgenössischen Fragestellungen im Zusammenhang mit Bildung, Profession und Geschlecht bezogen werden. Eine systematische erziehungswissenschaftliche Einordnung der Grundpositionen von Siemsen ist vor allem in den Forschungsarbeiten von Bauer (2012), Jungbluth (2012) und Keim (2012, 2016) zu finden.

Erziehung ist in ihrem Verständnis nicht vorstellbar, weil Erziehung über die „Eingliederung“ einen zentralen Beitrag zu den Grundvoraussetzungen einer Gesellschaft als einem sozialen Gesamtzusammenhang leistet. Erziehung nimmt diese Aufgaben insbesondere gegenüber Kindern und Jugendlichen wahr, aber aufgrund von Mobilität und beständigem gesellschaftlichen Wandel auch gegenüber Erwachsenen (ebd.: 18). Neben dieser gesellschaftlichen Grundfunktion hebt Siemsen den Aspekt der Ausrichtung von Erziehung an „sehr wechselnden Einzelzielen der Erziehung“ (Siemsen 1950: 1) hervor, die sich im Laufe der Zeit ändern können und sich auch zwischen verschiedenen Gesellschaften unterscheiden. Die strukturelle Grundfunktion von Erziehung für die Gesellschaft variiert also in ihren konkreten Ausprägungen historisch mit dem gesellschaftlichen Wandel oder auch entlang der Ausdifferenzierung von Gesellschaften, als Grundfunktion bleibt sie aber über diese Kontexte hinweg ein stabiles Element im gesellschaftlichen Gefüge.

Andererseits bestimmt Siemsen die Notwendigkeit von Erziehung innerhalb des dialektischen Verständnisses von Mensch und Gesellschaft auch *von Menschen aus*. Diese Position geht auf ihr Verständnis vom Menschen als einem grundsätzlich sozialen Lebewesen zurück, da für sie „der Mensch als Individuum nicht vor und ebenso wenig außer der Gesellschaft existiert“ (Siemsen 1948: 14). Dieser Aussage liegt ihre Feststellung zugrunde, dass das spezifisch Menschliche, wie Denkfähigkeit, Sprache, Arbeit nur in einem gesellschaftlichen Zusammenhang möglich ist (ebd.). Es geht in dieser Perspektive bei der Erziehung für das Individuum also um das Erschließen eines bestehenden sozialen Zusammenhangs, ohne den sich ein Individuum als Mensch nicht vollends entwickeln und keine Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit erlangen kann. Dies umso mehr, da der Mensch „von vornherein geboren [wird; AdV] in eine bereits vergesellschaftete, durch die Gesellschaft veränderte Natur. Er hat sich dieser anzupassen, und er ist andererseits bestrebt, die Umgebung an sich und seine Bedürfnisse anzupassen“ (ebd.). Auch wenn für Erziehung die Grundlagen, Ziele und Mittel vom Menschen aus bestimmt werden, ist es für Siemsen doch unabdingbar, diesen „Einzelmenschen [stets; AdV] in seinen gesellschaftlichen Beziehungen“ (Siemsen 1948: 19) zu erfassen, da man ihm ansonsten auch als Einzelmensch nicht gerecht werden könne.

Siemsen sieht den Menschen zudem als grundlegend „gesellschaftsfähig“ (ebd.: 16), aber nicht von Natur aus als „gesellschaftstüchtig“ (ebd.). Die „Gesellschaftstüchtigkeit“ stelle vielmehr Aufgabe und Zweck der Erziehung dar, wobei gesellschaftstüchtig wiederum gleichzeitig die Fähigkeit zur Veränderung der Gesellschaft beinhaltet. In diesem Sinne stellt Erziehung nicht nur für die Gesellschaft, sondern auch für den Menschen eine Notwendigkeit dar, da der Mensch existenziell auf die jeweils bestehende Gesellschaft bezogen ist und diese für ihn über Erziehung erst zugänglich und zugleich

gestaltbar wird. Dies gilt wiederum vor allem für Kinder und Jugendliche, aber auch für Erwachsene, wenn sich ihre Lebensumstände oder die sozio-ökonomischen Kontexte verändern (vgl. ebd.: 18).

Mensch und Gesellschaft sind also von beiden Seiten her über Erziehung miteinander verbunden, die wiederum für beide in einem grundsätzlichen Sinne notwendig ist. Siemsen konzipiert Erziehung damit in einem doppelten Bezug auf Individuum und Gesellschaft: Sie begründet ihre Notwendigkeit sowohl vom Menschen wie von der Gesellschaft her und verortet sie konstitutiv im dialektischen Verhältnis von beiden. Erziehung versteht Siemsen folglich weder als reine Anpassung des Menschen an gesellschaftliche Anforderungen – auch wenn sie von der gesellschaftlichen Funktion der Eingliederung spricht – noch als reine Selbstentfaltung des Menschen, sondern vielmehr als ein Wechselverhältnis von Anpassungsprozessen zwischen Mensch und Gesellschaft. Dem Individuum kommt in dieser Sichtweise ein starker Subjektstatus zu, der aber ohne Gesellschaftlichkeit nicht denkbar ist; Gesellschaft wird vice versa als eine vom Menschen anzueignende und zugleich gestaltbare Größe verstanden.

Die pädagogische Konzeption von Siemsen orientiert sich ausgehend von diesem Grundverständnis in einer normativen Dimension an den beiden Grundideen „Persönlichkeit“ und „Humanität“. Persönlichkeit ist dabei der vom Individuum aus gedachte normative Horizont, denn Persönlichkeit ist für sie gekennzeichnet durch die individuelle Fähigkeit zum sittlichen Urteilen und Handeln aufgrund der Freiheit im Urteil, die dem Menschen auch in jeweils bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen individuell zukommt (Siemsen 1948: 31). „Humanität“ holt demgegenüber den normativen Horizont im gesellschaftlichen Bezug ein, der in ihrem Verständnis „nicht mechanische Gleichheit der Unterschiedslosen, sondern die Gleichheit des Rechts und der Würde in einer mannigfach differenzierten und gegliederten Vielheit“ (ebd.: 160) meint. Siemsen betont in diesem Zusammenhang ausdrücklich die „Anerkennung der menschlichen Freiheit und Gleichheit, damit das Recht jedes Einzelnen auf die volle Entfaltung seiner Fähigkeiten und das unbehinderte ‚Streben nach Glück‘“ (Siemsen 1950: 1).

Am „bürgerlichen Ideal der vollkommenen und harmonisch entwickelten Individualität“ kritisiert Siemsen (1926: 102) hingegen nicht nur die Vernachlässigung der sozialen Dimension des Menschseins, sondern auch die „radikale Geringschätzung des tätigen Lebens“ (Siemsen 1948: 103). Humanität stellt den Menschen innerhalb der Gesellschaft stets in einen sozialen Zusammenhang mit anderen Menschen, die mit denselben Rechten und ihrer eigenen Persönlichkeit versehen sind, und in den Kontext gesellschaftlicher Tätigkeit. Ähnlich wie in ihrem dialektischen Verständnis von Erziehung, die sich im Wechselverhältnis von Mensch und Gesellschaft

konstituiert, bezieht Siemsen auch die beiden normativen Grundideen Persönlichkeit und Humanität synthetisierend auf ein gemeinsames Ganzes, in dem sie ihre Widersprüchlichkeit zwar nicht auflöst, aber in Ambivalenz produktiv aufhebt. „So ist diese Forderung der zu einenden Menschheit oder der zu vollendenden Gesellschaft, welche der Begriff der Humanität umfasst, eine Forderung, die ihre Ergänzung findet in der Forderung individueller Höchstentwicklung, die der Begriff der Persönlichkeit umschreibt. Beide ergänzen einander und fordern einander“ (ebd.: 160).

Siemsen versteht Erziehung somit per se als mehrseitigen Prozess der Anpassung im konstitutiven Wechselverhältnis von Mensch und Gesellschaft. Im Zentrum steht die ambivalente Denkfigur, dass sich der Mensch an die Gesellschaft anpasse, ohne jedoch dadurch seine Individualität oder seinen Einfluss auf die Gestaltung der Gesellschaft zu verlieren respektive sie gerade durch die Eingliederung erst zu gewinnen, wobei sie gleichzeitig mit Persönlichkeit die Freiheit des Menschen in Urteil und Handeln gegenüber dem gesellschaftlich Gegebenen betont. Dadurch weist sie implizit sowohl die Vorstellung zurück, dass über die Erziehung des guten Menschen schlussendlich auch die Gesellschaft zum Guten gewendet werden könne, als auch die Vorstellung, dass Erziehung sich zur bestehenden Gesellschaft stets affirmativ und damit konservativ verhalte und den Menschen funktionalisiere (wie es vielfach und gerade in der Kritik an der Berufsbildung durch den Neuhumanismus vertreten wurde). Siemsen positioniert sich theoretisch in einem ambivalenten Ansatz zwischen diesen Positionen, indem sie sowohl die Notwendigkeit der Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse und Notwendigkeiten wie auch die persönliche Entfaltung und Urteilsfreiheit anerkennt, sie relational miteinander vermittelt und die gestaltende Kraft des Menschen innerhalb der gesellschaftlichen Bezüge betont, sie aber gleichzeitig an die Aneignung dieser gesellschaftlichen Bezüge bindet. Damit entzieht sie sich dualistischen Vorstellungen im Verhältnis von Mensch und Gesellschaft, wie es etwa in der folgenden Zurückweisung des darin liegenden Dualismus zum Ausdruck kommt: „Ob Persönlichkeits- oder gesellschaftliche Bildung Erziehungsaufgabe sei. In beiden Fällen ist die Fragestellung falsch gestellt“ (Siemsen 1948: 14). Für sie liegt die Auflösung dieser Frage im Sowohl-als-auch, weil beide einander bedingen.

4 Bildung, Geschlecht und Profession – Anna Siemsen Positionen zu zentralen pädagogischen Themen am Beginn des 20. Jahrhunderts

Nach dieser Einführung in das erziehungstheoretische Denken Siemsen wendet sich der nun folgende Abschnitt zwei konkreten pädagogischen Fragestellungen zu, mit denen sich Siemsen auseinandergesetzt hat. Dabei geht es zum einen um ihre Positionen zur Frauen- und Mädchenbildung, die mit den gesellschaftlichen Veränderungen am Anfang des 20. Jahrhunderts als bildungs- und frauenpolitische Frage relevant wurde, sowie zum anderen um die Aufgabe der öffentlichen Schule und der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Damit wird an zwei konkreten Fragestellungen ihrer Zeit exemplarisch rekonstruiert, wie Siemsen sich ausgehend von ihrer erziehungstheoretischen Grundposition mit zeitgenössischen Fragestellungen von Bildung und Erziehung auseinandersetzte und wie sie hier argumentiert hat.

Die *Frauen- und Mädchenbildung* war zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine hoch relevante und zugleich kontroverse Thematik, an deren Diskussion sich auch Siemsen mit entsprechenden Positionen und Argumenten beteiligt hat. Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Geschlecht und Bildung bei Siemsen lässt sich exemplarisch an ihren Überlegungen zu der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Deutschland kontrovers diskutierten Fragen der Koedukation und ihrer Schwerpunktsetzung auf die Berufsbildung von Mädchen³ zeigen. Siemsen nimmt hier eine Position ein, die sich sowohl von der bürgerlichen Frauenbewegung, die sich Anfang des 20. Jahrhunderts intensiv mit Bildungsfragen beschäftigte, wie von der klassischen Berufsbildungstheorie, die sich in diesem Zeitraum konstituierte, unterscheidet respektive diese teilweise auch direkt kritisiert, obwohl sie deren Kritik am bestehenden Bildungssystem weitgehend teilt (vgl. Kraus 2015).

In der *Frage der Koedukation* tritt Siemsen im Unterschied zur Frauenbewegung ihrer Zeit (vgl. z.B. Horstkemper 1996) für eine gemeinsame

³ Einzelne Sätze des folgenden Abschnitts zur Frauen- und Mädchenbildung sind bereits in ähnlicher Weise im Beitrag „Die Gesellschaftlichkeit der Erziehung. Ansätze, Rezeption und Resonanzräume der erziehungstheoretischen Positionen von Anna Siemsen“ (Kraus 2015) enthalten. Dort wurden Koedukation und Berufsbildung im Zusammenhang mit Fragen zur Rezeption des Werkes von Siemsen und seinen (potenziellen) zeitgenössischen Resonanzräumen in Frauenbewegung, Reformpädagogik und Berufsbildung analysiert. Einige inhaltliche Positionen Siemsen zur Frauen- und Mädchenbildung aus dem genannten Beitrag wurden für den vorliegenden Beitrag wieder aufgegriffen und in einer neuen Analyse auf den Zusammenhang von Fragen zur Bildung, Profession und Geschlecht hin ausgearbeitet.

Erziehung beider Geschlechter ein (vgl. Schmidt 1991: 117). Dennoch führt sie verschiedene Überlegungen an, warum dieses Ziel nicht unmittelbar umzusetzen sei. Denn – so ihre Einschätzung (vgl. ebd.) – würden Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet, wäre dies angesichts der bestehenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse am Vorbild der Jungen orientiert und würde somit den von ihr kritisierten zeitgenössischen Unterricht der Jungen auch auf den Unterricht der Mädchen übertragen. Damit würde sich die Situation für die Mädchen aus ihrer Sicht aber insgesamt nicht verbessern, sondern nochmals verschlechtern. Denn Siemsen kritisiert an der zeitgenössischen Schule für Jungen insbesondere ihre zu starke Betonung der Wissensvermittlung und eine Vernachlässigung der „Lebensreife“ (Siemsen 1936/37 a), da die Schule neben der Vermittlung von Wissen über die Welt Kinder auch befähigen müsse, mit ihren „Aufgaben fertig zu werden“ (ebd.: 203) und „in ihr Geschehen sachgemäß richtig eingreifen zu können“ (ebd.). Über die Koedukation als Integration der Mädchen in die bestehende Schule ohne eine gleichzeitig stattfindende Schulreform würde für Siemsen also eine von ihr kritisierte Ausrichtung der Schule verallgemeinert, statt sie in Veränderung zu bringen (vgl. Siemsen 1936/1937b).

Einerseits formuliert Siemsen hier also eine grundsätzliche Position in Einklang mit der von ihr eingeforderten Orientierung an persönlicher Entfaltung und Gleichheit mit der Idee, dass ein koedukatives Bildungssystem Mädchen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildungschancen gewähren sollte. Andererseits nimmt sie mit einer Kritik am zeitgenössischen Schulsystem und einer Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern aber noch weitere Aspekte in den Blick, deren Relevanz sie in Bezug auf die Frage, ob Koedukation in der Schule umgesetzt werden solle oder nicht, schließlich zu einer von ihrer Grundposition abweichenden Einschätzung führt. Sie hält Mädchen gemäß ihrer erziehungstheoretischen Grundposition für ebenso gesellschaftsfähig wie Jungen und stellt an das Schulsystem die Anforderung, ihre Gesellschaftstüchtigkeit auszubilden, damit sie ihren Platz finden und auch selbst die Möglichkeit erhalten, sich für gesellschaftliche Veränderungen einzusetzen. Dies sieht sie zum damaligen Zeitpunkt in einer separaten Beschulung von Mädchen jedoch eher gegeben, da das zeitgenössische Schulsystem auch für Jungen aus ihrer Sicht wichtige Aspekte der Gesellschaftstüchtigkeit vernachlässige.

Im Einvernehmen mit ihrer politischen Position als Sozialistin richtet Siemsen ihr Eintreten für die Frauenbildung in erster Linie daran aus, die aktuelle Situation der Frauen aus der Arbeiterschaft zu verbessern. Daran orientiert sie auch ihre Begründung für eine „doppelte Ausrichtung“ der Ausbildung von Mädchen: auf „Erwerbsberuf“ und „Hausfrauenberuf“ (Schmidt 1991: 123). Angesichts der Tatsache, dass die meisten Frauen aus der Arbeiterschaft aufgrund der gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen in ihrem Leben

sowohl mit der Tatsache der Haushaltsführung und Mutterschaft wie auch der Erwerbsarbeit konfrontiert sein würden, solle eine *berufliche Bildung* sie auch für beides ausbilden (Siemsen 1926: 172). Siemsen formuliert in diesem Zusammenhang die Forderung: „Berufsausbildung ist also für die Mädchen eine ebensolche Notwendigkeit wie für die Knaben“ (ebd.: 172). Dies tut sie vor dem Hintergrund ihres Verständnisses von Berufsbildung, die die Qualifizierung für eine Erwerbstätigkeit nicht auf die einzelbetrieblichen Interessen beschränken dürfe, und ihrer Einschätzung, dass „dauernde Arbeits- und damit Existenzaussichten“ (Siemsen 1948: 69) nur durch „eine breite und sichere Basis“ (ebd.) in Form einer Ausbildung gesichert werden könnten. Die Möglichkeit zur Existenzsicherung durch eine berufliche Ausbildung, die diese breite und sichere fachliche Basis biete, solle auch Mädchen offenstehen. Dies sieht sie als einen unmittelbaren Beitrag zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen von Mädchen und Frauen.

Auf den ersten Blick scheint dies den Forderungen zu entsprechen, die beispielsweise auch Louise Otto-Peters in ihrer berühmten Schrift „Das Recht der Frauen auf Erwerb“ formulierte: Man muss den Mädchen „nicht mehr sagen, daß sie nur dazu auf der Welt wären, einem Mann zu gefallen und ihn zu fesseln, Hausfrauen und Mütter zu werden, sondern man muß ihnen zeigen, daß auch sie sich Selbständigkeit und einen nützlichen Wirkungskreis erringen können“ (Otto-Peters 1866/1997: 21f.). In der Weiterführung dieser Überlegungen tritt jedoch eine deutliche Differenz der Positionen von Siemsen zur Position der zeitgenössischen Frauenbewegung zutage. Denn die Forderung, wie sie Otto-Peters formuliert hat, wurde angesichts der ökonomischen und sozialen Umwälzungen im Kontext der Industrialisierung erhoben, die die traditionellen Lebensmuster bürgerlicher Frauen zunehmend brüchig werden ließen, während ihnen andere Tätigkeitsfelder außerhalb der bürgerlichen Häuslichkeit noch nicht zur Verfügung standen. Bei der Findung eines erweiterten „nützlichen Wirkungskreises“ kommt einer angemessenen Bildung als Voraussetzung für dieses außerhäusliche Wirken eine Schlüsselrolle zu (vgl. Mayer 1999: 42). Die Forderung nach einem „Recht der Frauen auf Erwerb“ wird somit zur vereinigenden politischen Forderung der (bürgerlichen) Frauenbewegung (Schenk 1992: 22). Jenseits des Haushalts sollten auf der Grundlage einer angemessenen Ausbildung neue öffentliche Handlungsfelder erschlossen und somit der Zugang zu einem selbstständigen Leben ermöglicht werden. Die bürgerliche Frauenbewegung konzentrierte sich demzufolge auf die höhere und akademische Bildung, die Lehrerinnenbildung sowie medizinische, pflegerische und caritative Berufsfelder.

Siemsen nimmt in der Frage der Erwerbstätigkeit für Frauen eine andere Haltung ein, denn sie thematisiert diese Frage vor dem Hintergrund ungleicher Geschlechter- und Klassenverhältnisse (vgl. Jungbluth 2012: 314).

Frauenerwerbstätigkeit als das Heraustreten der Frauen aus dem Familienverband in die öffentliche Sphäre der Erwerbsarbeit habe sich aus wirtschaftlicher Notwendigkeit gesellschaftlich „von unten nach oben“ (Siemsen 1926: 168), also ausgehend von den proletarischen Schichten, entwickelt. Aber erst mit der Hinwendung der bürgerlichen Frauen zur Erwerbsarbeit trete die Frage „wie Beruf und persönliches Leben sich vereinigen lassen“ (ebd.: 173) als gesellschaftliches Problem zutage. Neben diesem Klassen-Effekt kritisiert sie außerdem, dass die Thematik als reine „Frauenfrage“ (ebd.: 169) diskutiert werde und „damit der Anschein erweckt wird, als sei auf Seiten der Männer alles in Ordnung, und nur bei der Frau ein Berufsproblem, ein Widerspruch zwischen menschlichen Aufgaben und den Erwerbsnotwendigkeiten vorhanden“ (ebd.). Für sie kommt hierin vielmehr das grundsätzliche Problem zum Ausdruck, dass die ökonomischen Rahmenbedingungen den Menschen in der Erfüllung der gesellschaftlich notwendigen Arbeit, die über die Erwerbstätigkeit hinausgehe und auch die Sorgearbeit beinhalte, beeinträchtigen (vgl. ebd.).

Trotz ihrer Hinwendung zur Berufsbildung bezieht Siemsen aber auch in diesem Kontext eine andere Position als die führenden Vertreter der Berufsbildung, die sich Anfang der 1920er Jahre konstituiert hat und mit Namen wie Spranger, Litt oder Kerschesteiner verbunden ist. Mit diesen Autoren teilt sie die Kritik an der damals bestehenden Ausbildung, kritisiert an den Autoren der klassischen Berufsbildung ihrer Zeit aber dezidiert deren „Rückwärtsrichtung“ (Siemsen 1948: 94). Denn den schädlichen Auswirkungen der Industrialisierung des 19. und 20. Jahrhunderts, die den Beruf auf eine reine „Erwerbsgelegenheit“ (Siemsen 1926: 169) reduziere, würden diese Autoren einen idealistischen Berufsbegriff entgegensetzen, den sie wiederum dezidiert kritisiert. Dieser Berufsbegriff wende sich einseitig gegen moderne Entwicklungen wie „Intellektualisierung und Rationalisierung“ (Siemsen 1948: 94) und berücksichtige zudem die realen gesellschaftlichen Wirtschafts- und Sozialverhältnisse nicht (Siemsen 1926: 169). In Siemsens Perspektive müsse vielmehr die soziale Entwicklung der Gesellschaft in ähnlicher Weise von den wissenschaftlichen Erkenntnissen profitieren können wie die technische, statt die sozialen Probleme des technischen Fortschritts durch ‚weniger Fortschritt‘ zu bekämpfen.

In ihrer Auseinandersetzung mit Bildung und Geschlecht zeigt sich Siemsens erziehungstheoretische Grundposition, die die „Vernachlässigung realer gesellschaftlich-politischer Verhältnisse“ (Keim 2016: 139) kritisiert und dieser ein ambivalentes Verständnis von wechselseitiger Anpassung und einem in gesellschaftlichen Verhältnissen verorteten Menschen entgegensetzt, der diese wiederum gestalten kann. In ihrer Position zur Frauen- und Mädchenbildung weist sie daher die Forderung nach Koedukation angesichts ihrer Kritik an der zeitgenössischen Schule und ihrer Einschätzung bestehender Machtverhältnisse zurück, obwohl die gemeinsame Erziehung für sie grundsätzlich

eine zu erreichende Zielvorstellung bleibt. Sie orientiert sich dabei an der gesellschaftlichen und individuellen Handlungsfähigkeit der Mädchen im damaligen gesellschaftlichen Kontext. Zum anderen setzt sie mit der Berufsbildung einen anderen Schwerpunkt in der Frauen- und Mädchenbildung als die bürgerliche Frauenbewegung, weil sie die Kategorie Geschlecht in einer mehrdimensionalen Analyse gesellschaftlicher Machtstrukturen verortet. Zugleich kritisiert sie aber die Berufsbildungstheorie ihrer Zeit, weil sie ein Berufsideal aus vorindustriellen Zeiten propagiere, was keine Orientierung für eine gesellschaftliche Entwicklung sein könne.

Die öffentliche Erziehung und die *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern* als praxisbezogene Frage kommt als zweites zeitgenössisches Themenfeld, das hier vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten erziehungstheoretischen Grundposition rekonstruiert wird, zur Darstellung. Ihren Beitrag zur Frage der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern leitet Siemsen systematisch von den besonderen Aufgaben des Schulsystems ab. Sie geht dabei zunächst von vielfältigen gesellschaftlichen Erziehungsverhältnissen aus, denn die Erziehungsaufgabe liege keineswegs „allein bei der Schule: Familie, Nachbarschaft, Gemeinde und Staat, religiöse und weltanschauliche Organisationen, Berufsverbände, Kinder- und Jugendorganisationen, sie alle haben ihre Aufgaben. [...] Es wäre schlimm, wenn die Schule mit Aufgaben belastet würde, die nicht die ihren sind, und ebenso schlimm, wenn man bei der Schularbeit vergäbe, daß unsere Arbeit nur Teil eines weit größeren Ganzen ist“ (Siemsen 1950: 2). Siemsen positioniert im Gesamtzusammenhang der Erziehung die öffentliche Bildung als staatlich-gesellschaftliche Aufgabe. Es sei eine „Sonderaufgabe“ (Siemsen 1950: 1), die den Lehrpersonen im Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Erziehungsverhältnisse innerhalb der öffentlichen Schule zukomme. Die Notwendigkeit einer entsprechenden Bildung von Lehrpersonen leitet sich für Siemsen aus dieser Funktion ab.

Die schulische Erziehung ist – so hält sie in „Wesen und Aufgaben der Lehrerbildung“ (1950) fest – einerseits dem „Recht des Einzelnen auf die volle Entfaltung seiner Fähigkeiten“ (ebd.: 1) verpflichtet und andererseits dem „Anspruch [...] der Gesellschaft auf den Dienst des Einzelnen an ihr“ (ebd.). Die Aufgabe von schulischer Erziehung ist „die optimale Verbindung der beiden großen Werte persönliche Freiheit und Gemeinschaftsverpflichtung“ (ebd.). Aus ihrem erziehungstheoretisch begründeten Wechselverhältnis von Mensch und Gesellschaft ergibt sich für Siemsen eine Verpflichtung für das öffentliche Schulwesen, das die beiden grundsätzlichen Orientierungen am Menschen und an der Gesellschaft stets ausbalancieren müsse, damit der „Anspruch eines jeden auf eine Erziehung, die seine persönliche Entwicklung sichert und ihn zugleich zum Leben in der Gemeinschaft befähigt“ (Siemsen 1950: 1) eingelöst werden könne.

Siemsen betont in ihren Arbeiten, dass man „die Fragen insbesondere der öffentlichen Erziehung“ (Siemsen 1926: 11) nicht verstehen könne, „wenn man, wie das manche moderne Pädagogen tun, nur das Kind ins Auge faßt und durch Beobachtung des Kindes und der kindlichen Entwicklungstendenzen das Ziel der Erziehung finden will“ (ebd.: 11f.). Sie hält es – wie im vorherigen Teil des Beitrags dargelegt – nicht für möglich, Fragen von Erziehung entweder in Richtung Mensch oder Gesellschaft aufzulösen, da damit der ambivalente Kern der Erziehung, nämlich die Vermittlung zwischen beiden als wechselseitiges Anpassungsverhältnis, zugunsten einer einseitigen Position negiert und damit der Gesamtzusammenhang der Erziehung unzulässig verkürzt werde. Sie leitet daraus die Forderung ab nach einer „einheitliche[n] Grundausbildung aller Lehrer, auf die sich die weitergehende Spezialausbildung aufzubauen hat und weiter ein wissenschaftlicher, und das heißt Hochschulcharakter, dieser Ausbildung“ (Siemsen 1950: 3). Sie nennt daher auch „Gesellschaftserkenntnis“ sowie Wissen über Unterricht und Erziehung und die Kenntnis über den Menschen (ebd.) als zentrale Inhalte der Bildung aller Lehrerinnen und Lehrer, die sich erst später im Studium spezialisieren und außerdem vertieftes Wissen in mindestens einem Fachgebiet erwerben sollten. Sie spricht sich auch angesichts der Aufgaben der Schule, nämlich „Kinder zur bewußten, selbständigen und das heißt auch in den bescheidensten Anfängen zur wissenschaftlichen Arbeit zu erziehen“ (Siemsen 1950: 2), dafür aus, dass Lehrpersonen selbst eine Ausbildung im wissenschaftlichen Arbeiten haben müssten, denn dafür „müssen die Lehrer selbst das Wesen solcher Arbeit kennen und denkend wie schaffend die Zusammenhänge und Gesetze unseres Daseins zu verstehen versucht haben“ (ebd.). Siemsen fordert damit eine Professionalisierung von Lehrpersonen, d. h. eine auf wissenschaftlichen Prinzipien basierende, spezialisierte Ausbildung von Lehrpersonen, und begründet dies mit der Zielsetzung ihrer Tätigkeit, d. h. mit den grundlegenden Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler in der Schule erwerben sollten. Ihrer Forderung nach einer wissenschaftsbasierten Professionalisierung wird somit ausgehend von der gesellschaftlichen Aufgabe der Schule aus begründet. Ergänzend formuliert sie es als Aufgabe der Erziehungswissenschaft, einem „erkenntnisbegründeten und planvollen Handeln“ (Siemsen 1926: 158) den Boden zu bereiten und die „gesellschaftlichen Impulse“ (ebd.) im Handeln aufzuzeigen, was für professionelles Handeln eine unabdingbare Voraussetzung darstellt.

Ihre Grundposition zur Bildung von Lehrerinnen und Lehrern erweitert Siemsen mit folgender Feststellung: „Kein Studium darf durch die Examina als abgeschlossen gelten. Es wäre wünschenswert, daß weitestgehend, sobald die Mittel dazu beschafft werden können, Studienurlaub gegeben werde in regelmäßigen, nicht zu langen Intervallen, damit für jeden Lehrer eine dauernde Beziehung zur Welt der Bildung wie der wissenschaftlichen Forschung

bestehen bleibe“ (Siemsen 1950: 4). Ein Studium habe daher die Aufgabe, den „Weg zur stetigen Weiterbildung zu öffnen“ (Siemsen 1950: 6). Dies sei notwendig, weil sich die wissenschaftlichen Erkenntnisse und die Gesellschaft ständig veränderten und Lehrpersonen von beidem stets aktuelle Kenntnis haben müssten, um ihre Aufgaben in der öffentlichen Schule adäquat erfüllen zu können. Die dauerhafte Erfüllung der Aufgaben ist aus ihrer Sicht jedoch nur möglich, wenn Lehrpersonen beständig die Möglichkeit erhalten, sich weiterzubilden und von dieser Möglichkeit auch Gebrauch machen. Da Siemsen von einer prozesshaften Gesellschaftsvorstellung ausgeht, ist auch die Bildung von Lehrpersonen für sie – und hier in Übereinstimmung mit heutigen Diskussionen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Bedeutung von Weiterbildung für die Professionalitätsentwicklung (vgl. u. a. Kraus 2017) – konsequenterweise eine prozesshafte Aufgabe.

Inhaltlich spiegelt sich die am Anfang ausgeführte erziehungswissenschaftliche Grundposition Siemensens also in der Forderung, dass alle Lehrpersonen eine solide Grundlage auf wissenschaftlicher Basis erhalten sollten, die sowohl die Kenntnis des Menschen wie der Gesellschaft einbezieht, damit sie auf dieser Basis dem Anspruch der öffentlichen Schule gerecht werden können, individuelle Entwicklung und Gesellschaftstüchtigkeit miteinander zu vermitteln. Zudem müssen sie Kenntnisse über ihre eigene Tätigkeit als Lehrerin respektive Lehrer erwerben. Im Lichte der heutigen Diskussion zur Professionalisierung kann man dies noch weiterführen und darauf hinweisen, dass Siemsen dem Schulsystem eine ambivalente Aufgabe zuschreibt, indem es an der persönlichen Freiheit und den Erfordernissen der Gesellschaft gleichermaßen ausgerichtet sein soll. Und eine Ausübung von Tätigkeiten innerhalb solch ambivalenter Anforderungen braucht die Fähigkeit, diese zu reflektieren und immer wieder neu entscheidend darin handlungsfähig zu bleiben. Damit verweisen ihre Überlegungen zur Bildung von Lehrerinnen und Lernen schlussendlich auch auf Kernelemente der aktuellen Diskussion um Professionalität im Lehrberuf.

5 Bildung und soziale Innovation bei Anna Siemsen

Siemsen teilt in ihrer Kritik an der gängigen Bildungs- und Gesellschaftspraxis ihrer Zeit vielfach die Positionen von Zeitgenossinnen und Zeitgenossen, kommt jedoch – wie im vorherigen Abschnitt exemplarisch gezeigt – in ihren Schlussfolgerungen durchaus zu differenten Einschätzungen. Sie bezieht konsequent Position gegen jegliche Form der „Rückwärtsrichtung“ (Siemsen 1948: 94), in der sie grundsätzlich keine sinnvolle gesellschaftliche Entwicklungsrichtung sieht, und gegen eine Vernachlässigung realer gesellschaftlicher Verhältnisse

und des ‚tätigen Lebens‘. Dies wird an ihrer Kritik der bürgerlichen Frauenbewegung und der Berufsbildung sowie der Reformpädagogik (vgl. Kraus 2015) deutlich. Siemsen wendet sich dabei zum einen gegen darin enthaltene idealistische Positionen, die das tätige Leben und die Eingebundenheit des Menschen in soziale Zusammenhänge vernachlässigen, und lehnt zum anderen eine an vergangenen Zuständen der Gesellschaft orientierte Fortschrittskritik ab. Die individuumsbezogene Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts habe zwar durch ihre Einseitigkeit ein starkes Bedürfnis nach Gemeinschaft evoziert (Siemsen 1948: 160), diesem Bedürfnis in anti-rationalistischer Weise nachzukommen, hält Siemsen jedoch für gefährlich (ebd.: 88). Zudem weist sie zwar ebenfalls vehement auf die negativen Folgen des industriell-technischen Fortschritts hin, dies dürfe aber ihrer Einschätzung nach nicht zu einer Ablehnung von technischem Fortschritt als vermeintlicher Ursache sozialer Probleme führen. Vielmehr setzt sie hier den Fokus auf die Ermöglichung von sozialem Fortschritt, um den negativen gesellschaftlichen Folgen eines einseitig technisch getriebenen Fortschritts zu begegnen.

Mit dieser argumentativen Grundposition nimmt sie die Idee der heutigen Diskussion um soziale Innovation auf, die gerade die „technisch-ökonomische Deutungsdominanz“ (John 2013: 72) bestreitet und Innovation explizit auf den Bereich sozialer Praktiken bezieht, womit auch die Verbindung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung gezogen ist, die Siemensens Einschätzung nach einer grundlegenden Erneuerung bedurfte und fachliche, individuelle und gesellschaftliche Dimensionen verbinden sollte. Siemsen setzt angesichts der negativen sozialen Auswirkungen des technischen Fortschritts der Industrialisierung nicht auf ‚weniger Fortschritt‘ zur Lösung der sozialen Probleme, sondern auf ‚mehr Fortschritt‘, der aber nicht mehr vom Gleichen meint, sondern auf einen ausgleichenden Innovationsschub im sozialen Bereich ausgerichtet ist. Dazu braucht es aus ihrer Sicht soziale Innovationen jenseits technisch-ökonomischer Deutungshoheit.

Siemsen vertritt zudem eine klare Position in Bezug auf den wissenschaftlichen Fortschritt, der in allen Gesellschaftsbereichen – Landwirtschaft, Technik, Bau, Güterproduktion und -austausch, Körperpflege – zur allgemeinen Voraussetzung der Arbeit geworden sei, aber noch nicht „in allem, was die Beziehungen der Menschen untereinander angeht“ (Siemsen 1948: 10). Hier verortet sie ein Manko, denn auch die Erziehungstätigkeit brauche eine Wissenschaft von der Erziehung als Grundlage, die über die „Unterrichtstechnik“ hinausgehe und damit auch die Praxis in den Schulen insgesamt beeinflussen könne (ebd.). Sie fordert daher eine Wissenschaft, „die Fragen nach Wesen und Bedingungen der Erziehung“ (ebd.) stellt und damit für Weiterentwicklungen im Bildungsbereich dieselben Voraussetzungen schaffen könne wie für den technischen Fortschritt in den genannten Gesellschaftsbereichen. Aus ihrer

Sicht braucht es erziehungswissenschaftliche Forschung, die Grundlagen schaffen kann für eine Weiterentwicklung bestehender Praxis im Bildungssystem im Sinne einer sozialen Innovation, d. h. einer Institutionalisierung neuer sozialer Praktiken. Siemsen's Verständnis von wissenschaftlicher Erkenntnis, die auch für Fragen des Zusammenlebens und der Erziehung nutzbar gemacht werden sollte, rückt ihre Position ebenfalls in die Nähe des Konzepts der sozialen Innovation. Denn es geht ihr um eine Ermöglichung von Veränderung im sozialen Leben und im Zusammenleben, wofür über Forschung entsprechende Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen sind. Damit nimmt sie eine Position ein, die heute explizit im Zusammenhang mit dem Konzept der sozialen Innovation im Bildungssystem diskutiert wird (Rürup/Bormann 2013).

In der Forschung zu sozialer Innovation wird der Blick gerade auch auf nicht-lineare und von der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Akteure abhängige Prozessverläufe von sozialen Innovationen gelenkt (Holtappels 2013.). Dies entspricht Siemsen's Auffassung, dass gesellschaftliche Veränderungen über menschliches Handeln hervorgebracht werden und nicht als Effekt von idealistischen Erziehungszielen und einer ‚richtigen Erziehung‘. Die Aufgabe des Bildungssystems sieht sie in diesem Zusammenhang vielmehr darin, Menschen zu ebensolchem Handeln zu befähigen. Dabei dürfe jedoch gerade die öffentliche Bildung nicht vernachlässigen, dass Menschen auch für die gesellschaftlich notwendige Arbeit und die Erwerbstätigkeit ausreichend qualifiziert werden müssten. Diese verschiedenen Dimensionen von Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit bezeichnet Siemsen zusammenfassend als „gesellschaftstüchtig“ (Siemsen 1948: 16) in ihrem ambivalenten Verständnis von Anpassung – des Menschen an die Verhältnisse und der Verhältnisse an die Menschen als zwei untrennbar miteinander verbundene Anpassungsverhältnisse. Die Voraussetzung für soziale Innovation liegt für Siemsen in der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Akteure, die sich gesellschaftliche Verhältnisse aneignen und sie ihren Bedürfnissen anzupassen suchen. Dies erfolgt in nicht-linearen Prozessen gesellschaftlicher Veränderung und die Voraussetzungen hierfür zu schaffen sieht sie als Aufgabe des öffentlichen Bildungssystems.

Zusammenfassend kann man somit feststellen, dass Siemsen ein Konzept von sozialer Innovation *avant la lettre* verfolgt, indem sie für die Notwendigkeit von sozialem Fortschritt argumentiert, um die negativen gesellschaftlichen Folgen eines einseitig technisch-ökonomisch verstandenen Fortschritts einzudämmen, für den Bildungsbereich erziehungswissenschaftliche Forschung fordert, damit sie Grundlagen für bessere Lösungen im Bildungsbereich liefern könne und eine Konzeption von gesellschaftlichem Wandel verfolgt, der nicht durch einzelne Interventionen ‚hergestellt‘, sondern durch die gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Menschen hervorgebracht

wird und hierin auch eine Aufgabe des öffentlichen Bildungssystems sieht. Theoretisch begründet sich ihre Nähe zum Konzept der sozialen Innovation aus ihrer erziehungstheoretischen Grundposition, die Mensch und Gesellschaft in gegenseitiger Abhängigkeit denkt. In der aktuellen Diskussion um soziale Innovation wird kritisch auf die Problematik hingewiesen, dass Innovation häufig per se „als gesellschaftlicher Fortschritt“ (John 2013: 71) verstanden wird, sie aber eigentlich nur die Implementierung einer Veränderung bedeute, deren Bewertung von anderen Faktoren als der Veränderung selbst abhängt (vgl. Howaldt/Schwarz 2010: 58). Bei Siemsen steht die Bewertung der Richtung von Veränderungen als Fortschritt in einem engen Verhältnis zu ihren politischen Zielen, wie beispielweise an ihren Positionen zur Koedukation und der Berufsbildung von Frauen zu sehen ist.

6 Ein professionsbezogener Blick auf das Potenzial von Anna Siemens Ansatz Sozialer Innovation *avant la lettre*

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit den Positionen von Anna Siemsen bieten sich über den historisch-gesellschaftlichen und politischen Kontext in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hinausweisende Anknüpfungspunkte und Anregungen für die aktuelle Diskussion. Diese werden im Folgenden mit einem professionsbezogenen Blick auf Siemens erziehungstheoretische Positionen und ihren Ansatz der Sozialen Innovation aufgenommen.

Ein Potenzial von Siemens Arbeiten für aktuelle professionsbezogene Fragestellungen liegt unter anderem darin, dass sie Fragen von Bildung und Erziehung konsequent im wechselseitigen Bedingungsgefüge von Mensch und Gesellschaft verortet. Die Anforderungen an den Lehrberuf als Profession ergeben sich mit Siemsen aus seinem gesellschaftlichen Grundauftrag in diesem Bedingungsgefüge und der daraus folgenden ambivalenten Orientierung des professionellen Handelns an Freiheit und Notwendigkeit sowie Anpassung und Gestaltungsfähigkeit des Menschen in bestehenden gesellschaftlichen Zusammenhängen. Die damit verbundenen Erziehungsziele von Persönlichkeitsentfaltung und Gesellschaftstüchtigkeit sind für sie gleichrangig und in grundsätzlicher Art und Weise aufeinander bezogen. Für Lehrpersonen ist daher zum einen eine vertiefte Kenntnis der beiden Referenzpunkte ihrer Tätigkeit, also Mensch und Gesellschaft, unabdingbar, was für Siemsen bedeutete, dass es ein Studium als Grundlage für den Lehrberuf ebenso braucht wie eine wiederkehrende Möglichkeit, an wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen. Zum anderen bedarf eine Tätigkeit in solch ambivalenten Anforderungssituationen einer Reflexion des eigenen Handelns auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse, um professionelle Handlungsfähigkeit

dauerhaft zu erhalten. In dieser Perspektive sind auch professionspolitische Bestrebungen auf gesellschaftliche Entwicklungen zu beziehen, aus denen sich beispielsweise veränderte Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer ergeben.

Gesellschaftliche Entwicklung versteht Siemsen als nicht-linearen, gestaltungsoffenen Prozess. In ihrem Ansatz ist ein solcher Entwicklungsprozess nicht in idealistischer Weise das Resultat von Erziehungszielen, sondern eine Folge des Handelns von Menschen in gesellschaftlichen Verhältnissen. Eine wichtige Aufgabe von Bildung und Erziehung sieht sie folglich in der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit des Menschen in bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen, sodass sie in die Lage kommen, Gesellschaft verändern zu können, und somit soziale Innovationen möglich werden. Daraus ergibt sich die komplexe Anforderung, über öffentliche Bildung einen Zugang in das soziale Gebilde einer Gesellschaft zu ermöglichen, gesellschaftliche Notwendigkeiten im Blick zu haben und sie – ungeachtet sozio-struktureller sowie individueller Diversitäts- und Ungleichheitsmerkmale – mit dem „Anspruch eines jeden auf eine Erziehung, die seine persönliche Entwicklung sichert und ihn zugleich zum Leben in der Gemeinschaft befähigt“ (Siemsen 1950: 1) zu verbinden. Angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen kann so auch heute der komplexe Anspruch an öffentliche Bildung und damit die professionelle Aufgabe von Lehrpersonen beschrieben werden.

Bei einer sozialen Innovation geht es um die Veränderung sozialer Praktiken, gesellschaftlicher Routinen und Institutionalisierungsformen, wie sie auch für Schule, Unterricht und Studium kennzeichnend sind. Die Routinen und Institutionalisierungen prägen das professionelle Handeln in diesen Bereichen und werden durch das professionelle Handeln gleichzeitig weitergetragen. Veränderungen im Bildungsbereich brauchen daher auch eine entsprechende Basis an Erkenntnissen, um bestehende Praktiken zu analysieren und zu reflektieren sowie neue Möglichkeiten entwickeln und erproben und sie damit über das Bestehende hinaus entwickeln zu können. Die Forschung in diesem Bereich hat damit unter anderem die Aufgabe, über ihre Analysen und Erkenntnisse Anregungen und Möglichkeiten für entsprechende Innovationen zu schaffen. Soziale Innovationen im Bildungsbereich entstehen hingegen aus der beständigen Suche danach, für die komplexen Aufgaben immer wieder bessere Lösungen und Ansätze zu finden und sie als soziale Innovationen über einzelne Erprobungen hinaus im Sinne einer geteilten Praxis und eines erweiterten oder veränderten professionellen Handlungsrepertoires zu etablieren.

Soziale Innovationen im Bildungsbereich sind also für Siemsen Resultat einer beständigen Suche nach ‚besseren Lösungen‘ in der Vermittlung der beiden Referenzpunkte Mensch und Gesellschaft. Siemsen war sich bewusst, dass sich konkrete Erziehungsziele und die Formen von Erziehungsverhältnissen

und Bildungsinstitutionen im Laufe der Zeit ändern und sah gerade das öffentliche Bildungssystem in der Pflicht, diesen Änderungen aufmerksam und offen gegenüberzustehen. Nicht die Bewahrung des Vergangenen, sondern die Gestaltung des Zukünftigen ist der zeitliche Horizont, in dem Siemsen Bildung und Erziehung denkt. Sie formuliert in ihren Überlegungen zur Lehrerbildung sogar die Frage „ob die öffentliche Schule jederzeit erziehungsnötig bleiben wird, oder ob eine gewandelte Gesellschaft späterhin nicht andere, vielleicht bessere Erziehungsinstitutionen schaffen wird“ (Siemsen 1950: 2). Damit stellt sie die äußere Form zur Disposition, in der die öffentliche Bildung institutionalisiert wird, aber sie stellt nicht die Notwendigkeit von öffentlicher Bildung in Frage. Trotz oder vielleicht auch gerade wegen ihrer biografischen Erfahrungen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts geht sie davon aus, dass es „bessere Formen“ (ebd.) sein werden oder zumindest sein könnten. Auch in dieser Position zeigen sich wieder Verbindungslinien zum Konzept sozialer Innovation, das in „der andauernden Aufrechterhaltung von Hoffnung auf bessere Lösungen und Zielerreichungen“ (John 2013: 83) über rationale Argumente hinaus einen notwendigen Antrieb für Innovationsprozesse sieht. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich auch die Dynamik, das professionelle pädagogische Handeln beständig weiterzuentwickeln, sowie die Verpflichtung, Lehrpersonen die Weiterentwicklung ihres Handelns zu ermöglichen.

Literatur

- Bauer, Alexandra (2012): Das Leben der Sozialistin Anna Siemsen und ihr pädagogisch-politisches Wirken. Eine historisch-systematische Studie zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Bargen, Marleen van (2017): Anna Siemsen (1882–1951) und die Zukunft Europas. Politische Konzepte zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik. Stuttgart: Franz Steiner.
- Borst, Eva (2000): „Das einmal erworbene Bewußtsein bleibt unverlierbar“ – Annäherungen an Anna Siemens Erziehungstheorie. In: Eierdanz, Jürgen/Kerner, Armin (Hrsg.): „Weder erwartet noch gewollt“: kritische Erziehungswissenschaft im Kalten Krieg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 69–90.
- Holtappels, Heinz Günter (2013): Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–69.

- Horstkemper, Marianne (1996): Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 203–218.
- Howaldt, Jürgen/Schwarz, Michael (2010): Soziale Innovation im Fokus. Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts. Bielefeld: transcript.
- John, René (2013): Innovation als soziales Phänomen. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–86.
- Jungbluth, Manuela (2012): Anna Siemsen – eine demokratische-sozialistische Reformpädagogin. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Keim, Wolfgang (2012): Vorwort des Herausgebers. In: Jungbluth, Manuela (2012): Anna Siemsen – eine demokratische-sozialistische Reformpädagogin. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 5–9.
- Keim, Wolfgang (2016): Die Bedeutung Anna Siemens in der Erziehungswissenschaft. In: Schwitanski, Alexander (Hrsg.): Anna Siemsen. Aspekte eingreifenden Denkens. Essen: Klartext, S. 135–152.
- Kraus, Katrin (2015): Die Gesellschaftlichkeit der Erziehung. Ansätze, Rezeption und Resonanzräume der erziehungstheoretischen Positionen von Anna Siemsen. In: dies. (Hrsg.): Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Opladen u. a.: Budrich UniPress, S. 129–144.
- Kraus, Katrin (2017): Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35, 2, S. 287–300.
- Mayer, Christine (1999): Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem. In: Harney, Klaus/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 35–60.
- Otto-Peters, Louise (1866/1997): Das Recht der Frauen auf Erwerb. Wiederveröffentlichung der Erstausgabe von 1866. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Rürup, Matthias/Bormann, Inka (2013a) (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.
- Rürup, Matthias/Bormann, Inka (2013b): Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung. In: dies. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–41.
- Sänger, Christoph (2011): Anna Siemsen – Bildung und Literatur. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

- Schenk, Herrad (1992): Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland. München: C.H. Beck.
- Schmid, Brigitte (1991): Frauen- und Berufserziehung. Zum Problem der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter bei Anna Siemsen und Olga Essig. In: Bernhard, Armin/Eierdanz, Jürgen (Hrsg.): Der Bund der unterschiedlichen Schulreformer: eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik. Frankfurt a. M.: Difa, S. 117–133.
- Schwitanski, Alexander (2016) (Hrsg.): Anna Siemsen. Aspekte eingreifenden Denkens. Essen: Klartext.
- Siemsen, Anna (1926): Beruf und Erziehung. Berlin: Laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Siemsen, Anna (1936/1937a): Schule und Lebensreife. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung 41, 12, S. 203–206.
- Siemsen, Anna (1936/1937b): Ein halbes Jahrhundert deutsche Mädchenschule. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung 41, 13, S. 221–224.
- Siemsen, Anna (1948): Die Gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg: Oetinger.
- Siemsen, Anna (1950): Wesen und Aufgabe der Lehrerbildung. Hamburg: Bundesvertretung Deutscher Lehrerstudenten.
- Wendt, Wolf Rainer (2016): Soziale Innovationen – Innovationen des Sozialen. Begriff und Geschäft der Neuerung im Kontext der Sozialwirtschaft. In: Sozialer Fortschritt, 65, 1–2, S. 10–16. <https://doi.org/10.3790/sfo.65.1-2.10>. [Zugriff: 22.2.2021].

Teil 2: Schule macht Geschlecht? Teilfragen zum Auftrag der Profession

Geschlechterungleichheit, Demokratie und die Rolle der Schule. Anforderungen an die Professionalität der Lehrperson aus Sicht der Didaktik der Politischen Bildung

Béatrice Ziegler

In diesem Beitrag wird aus der Perspektive der Didaktik der Politischen Bildung die Rolle der Schule hinsichtlich des gesellschaftlichen Ziels der Geschlechtergerechtigkeit angesichts der Ungleichheit der Geschlechter in der Demokratie thematisiert. Dabei wird vorerst Geschlechtergerechtigkeit als Konzept erläutert und Schule im Kontext von Geschlechtergerechtigkeit situiert. Anschliessend wird die Sicht der Didaktik der Politischen Bildung auf die Verfolgung der Praxis und des Ziels der Geschlechtergerechtigkeit für die Schule und den Unterricht diskutiert, bevor eine didaktische Konzeption vorgestellt wird und daraus die Anforderungen an Lehrpersonen formuliert werden. Soweit diese Ausführungen auf eine konkrete Demokratie Bezug nehmen, geschieht dies am Beispiel der schweizerischen (halb-)direkten Demokratie.

Die Schule ist Teil der demokratischen Gesellschaft. Damit steht sie in einem bestimmten Verhältnis zur Demokratie als politischer Ordnung von Gesellschaft und Staat. Dieses Verhältnis ist zu bestimmen und dabei zu konkretisieren, wie die Schule den demokratischen Prinzipien und damit auch der Gleichheit der Geschlechter als von der Gesellschaft vertretener und in der Verfassung verankerter Grundsatz Nachachtung verschaffen muss und kann. Dies wird angegangen aus der theoretischen und teilweise auch empirisch gestützten Perspektive der Didaktik der Politischen Bildung, einer fachdidaktischen Disziplin, die politisches Bewusstsein und politische Kompetenz, deren Entwicklung, Entfaltung und Förderung sowie politische Lehr- und Lernprozesse in formalen und nicht-formalen Zusammenhängen untersucht (Sander 2014: Teil I; Lange/Reinhardt, 2017: Teil I). Diese Didaktik fokussiert dabei auf Lehren und Lernen in Bezug auf die demokratische Gesellschaft, den demokratischen Staat und das individuelle Handeln in ihnen.

1 „Geschlechtergerechtigkeit“

Gleichheit der Geschlechter

Das abstrakte Prinzip einer Gleichheit der Geschlechter basiert darauf, dass Geschlecht als Kategorie die sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Verhältnisse, die Kommunikation, aber auch die Ordnung der Gesellschaft und des Staates durchzieht und strukturiert und dabei Teil des historischen Wandels ist (Scott 1986). Die Kategorie ist so eine zentrale Größe, mit der gesellschaftliche Beziehungen, Machtverhältnisse, gesellschaftliche Symboliken, Rollenzuschreibungen und Selbstdefinitionen gefasst und gelebt werden (Butler 2003). Das Prinzip der Gleichheit der Geschlechter hält in Reaktion auf diesen Sachverhalt fest, dass Personen verschiedenen Geschlechts hinsichtlich bestimmter Sachverhalte – so etwa hinsichtlich der Entlohnung von Arbeit – „gleich“ sind, das heisst diesbezüglich nicht ungleich behandelt werden sollen. Es handelt sich dementsprechend um ein relationales Prinzip, das festhält, bezogen auf welche gesellschaftlichen Erscheinungen und in Bezug auf welches gesellschaftliche Handeln Geschlecht eine Ungleichheit nicht begründet und nicht begründen darf (Pimminger 2019: 48–49).

„Geschlechtergerechtigkeit“

Der relationalen Gleichheitsidee zugrunde liegt der Anspruch und die Überzeugung, dass allen Menschen bestmögliche Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten gesichert werden sollen. Eine Gesellschaft, die ihren Mitgliedern dies ermöglicht, kann als „gerecht“ bezeichnet werden (Rawls 1975; Weißeno et al. 2010: 168–171). Mit Blick auf die Kategorie Geschlecht ermöglicht und sichert eine solche Gesellschaft „Geschlechtergerechtigkeit“ (Pimminger 2019). Geschlechtergerechtigkeit nimmt also Bezug auf die durch Geschlecht (mit-)gestalteten machtdurchzogenen Handlungsspielräume und Entfaltungsmöglichkeiten von Menschen, und bezeichnet, ob und wie die gesellschaftlichen Möglichkeiten von Menschen aufgrund der Kategorie Geschlecht ungerecht gestaltet sind. Dabei referiert Ungerechtigkeit nicht nur auf ein komplexes Wechselspiel von Gleichheit und Differenz, sondern auch auf eine Utopie gesellschaftlicher Verständigung über die solidarische Existenz von Menschen jenseits geschlechtlicher – und anderweitiger – Zuordnungen (Pimminger 2019: 51–52). Dabei kann ungerecht zum Beispiel heissen, dass in einer Gesellschaft vertreten wird, dass Menschen gleiche Chancen und Entfaltungsmöglichkeiten haben (sollen), auch ungeachtet ihres Geschlechts, dies aber in der Realität nicht der Fall ist. Ungerecht kann es aber auch sein, Menschen trotz unterschiedlicher und ungleicher Voraussetzungen gleich zu

behandeln, obwohl gerade diese Gleichbehandlung zu unterschiedlichen Entfaltungsmöglichkeiten führt. Soll die Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit beantwortet werden, müssen also konkrete Situationen differenziert untersucht werden (Scott 1988; Fraser 2009).

Dies umso mehr, als Gesellschaft von weiteren Hierarchisierungen und ungleichen Chancen durchzogen ist, die mittlerweile z. B. auch unter dem Stichwort „Diversität“ (Castro Varela/Dhawan 2011; GPJE 2008; Massing 2010; Lücke/Messerschmidt 2020) diskutiert werden. Ungleichheitskategorien wie Geschlecht, ethnischer Bezug, Behinderung etc. müssen in ihren komplexen Wechselwirkungen beachtet werden. Eine Fokussierung auf Geschlecht kann nur in Berücksichtigung auf ihre innere und äussere Differenziertheit erfolgen. Deshalb ist zu berücksichtigen, dass die Fokussierung der folgenden Ausführungen auf die binäre Unterscheidung in Männer und Frauen eine Reduktion der realen Existenzen von Menschen und der sozialen und kulturellen Organisation von Geschlecht beinhaltet. Insofern kann aber die nachfolgende Analyse von „Geschlechtergerechtigkeit“ und daraus folgendes schulisch-unterrichtliches Handeln in der Didaktik der Politischen Bildung einerseits paradigmatisch verstanden werden für die Befassung mit weiteren Ungleichheitskategorien, andererseits als Ausgangspunkt für die geschlechterbezogene Ausdifferenzierung der Anforderungen an Schule und Unterricht (vgl. Kuster 2019: insbes. 7–8, 9–10; im Hinblick auf die Transgenderthematik Hoenes/Schirmer 2019; oder auf Ansätze der Heteronormativitätskritik Woltersdorff 2019 sowie Laufenberg 2019: insbes. 333–338).

2 Gleichheit der Geschlechter und Geschlechtergerechtigkeit in der Schule

Schule als Institution des demokratischen Staates

Schule ist eine Institution des demokratischen Staates. Insofern ist sie der staatlichen Ordnung und Gesetzgebung verpflichtet. Ihre spezifische Aufgabe liegt aus dieser Perspektive in der Grundausbildung der nachkommenden Generationen und so auch in der Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen entsprechend den demokratischen Prinzipien des Staates.

In Demokratien ist das Handeln des demokratisch verfassten Staates legitimiert durch die in politischen Prozessen zum Ausdruck gebrachten, mehrheitsbestimmten Auffassungen des (Staats-)Volkes hinsichtlich der Gestaltung des Zusammenlebens. Diese schlagen sich in ihren zentralen Aspekten in der Verfassung nieder und werden durch die gewählten Volksvertreterinnen und -vertreter in ihrer parlamentarischen Gesetzgebungsarbeit umgesetzt. Das

schweizerische Staatsverständnis beinhaltet zudem, dass der Staat eine Schöpfung der ihn tragenden Gesellschaft ist und ihr Rechenschaft schuldet. Damit sind Bürgerinnen und Bürger zentrale politische Akteure. Diese Auffassung gewinnt in den Instrumenten der halbdirekten Demokratie, die die beständige sachbezogene Entscheidungsbeteiligung der Stimmfähigen sichert, ihre konkrete und hauptsächliche Umsetzung. Überhaupt gewinnen demzufolge Bürgerinnen und Bürger in ihrem gesellschaftlichen Handeln einen Doppelcharakter: Einerseits Privatpersonen, sind sie dabei andererseits immer auch Akteure als (Staats-)Bürgerinnen und Bürger. Damit erlangen sie eine permanente Zuständigkeit und Verantwortung für die Gesellschaft und die Gestaltung des öffentlichen Lebens. Vorstellungen in Strömungen der Politischen Bildung, die Politische Bildung auf Staat und Zivilgesellschaft (vgl. auch Kleger 1997) richten oder in den Dienst einer Bürgergesellschaft stellen, sind deshalb in der Schweiz besonders anschlussfähig. Die doppelte Verpflichtung von demokratischer Ordnung und mit dieser der Schule durch den Staat und durch die (Zivil-)Gesellschaft hat sich in der Geschichte der Institution Schule deutlich gezeigt (Criblez et al. 1999): In unterschiedlichem Ausmaß und verschiedener Ausprägung haben sich der Staat und die Gesellschaft (zum Beispiel über besondere Schulgemeindeversammlungen, die teilweise wesentliche Wahl- und Regelungsbefugnisse hatten) die Aufsicht und die Einwirkung auf die grundsätzliche Gestaltung von Schule und Unterricht geteilt. Schule und der darin stattfindende Unterricht sind derart der demokratischen Ordnung und den darin getroffenen Regelungen in doppelter Weise verpflichtet (Vgl. Abb. 1).

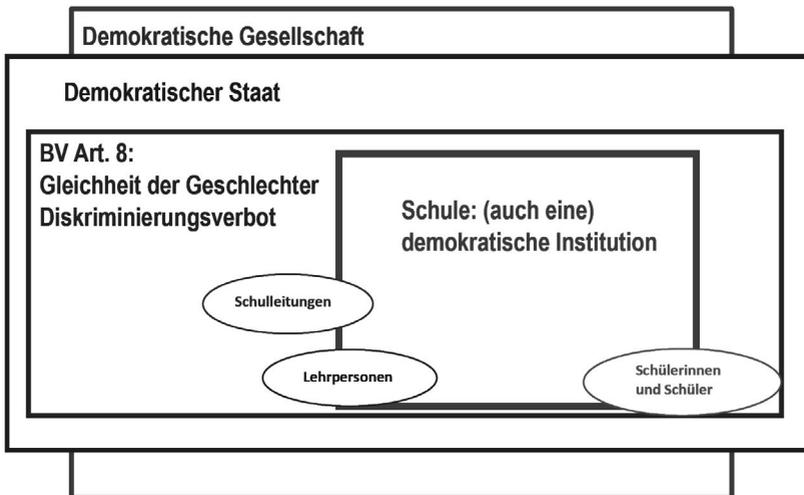


Abbildung 1: Geschlechtergerechtigkeit und Rechtsgleichheit in der Schule

Demokratische Schule und Geschlecht

Demokratie garantiert keinesfalls zwingend „Geschlechtergerechtigkeit“ (Holland-Cunz 2019). Demokratische Gesellschaften basieren auf Geschlechterverhältnissen (Pateman 1988). Diese wiederum führen zu historischen Ausprägungen von staatlichen Ordnungen, in denen Geschlecht unterschiedliche Positionen von Gruppen von Menschen begründet. So kennen auch demokratische Staaten Geschlechterzuschreibungen, die Männer und Frauen vor dem Gesetz ungleich werden lassen (Holland-Cunz 2019: 264–265, 267–268). Um dies zu verdeutlichen: Die Schweiz vor 1971, also vor der Einführung des Stimm- und Wahlrechts für Frauen, war in mancher Hinsicht ein demokratischer Staat, aber aus geschlechtertheoretischer Perspektive mit einem massiven Defizit behaftet (vgl. Wecker/Ziegler 2000; Studer/Wecker/Ziegler 1998). Weiter: Auch in demokratischen Staaten ist die gesellschaftliche Existenz als Geschlechtswesen mit gewissen Eigenschaftszuschreibungen, Rollen- und Verhaltenserwartungen wie zum Beispiel die Heterosexualität (Woltersdorff 2019) codiert. Es ist also einsichtig, dass sich Demokratien wie andere Gesellschaften und Staaten zu Geschlecht verhalten und verhalten müssen.

Schule als gesellschaftlich-staatliche Institution und Unterricht als gesellschaftliches Handeln sind geprägt von Geschlecht als einer politischen, sozialen und kulturellen Kategorie. In der Institution Schule und im Unterricht als sozialem und kulturellem Geschehen kommen Handelnde nicht darum herum, sich zu Geschlecht zu verhalten. Im Folgenden wird aber gezeigt werden, dass sie darüber hinaus normativen Vorgaben unterliegen, nach denen sie in Beachtung des Prinzips der Gleichheit der Geschlechter zur Geschlechtergleichheit beitragen und das Ziel der „Geschlechtergerechtigkeit“ fördern und wahren können und müssen. Dabei wird sowohl die Institution Schule und die Schulkultur in den Blick genommen, als auch den Unterricht in Politischer Bildung.

Demokratische Schule und „Geschlechtergerechtigkeit“

Der heutige schweizerische Staat schützt die Geschlechtergerechtigkeit über den Grundsatz der Gleichheit vor dem Gesetz und über das Verbot der Diskriminierung (BV, Art.8):

1. Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
2. Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung.

3. Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für ihre rechtliche und tatsächliche Gleichstellung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit. Mann und Frau haben Anspruch auf gleichen Lohn für gleichwertige Arbeit.
4. Das Gesetz sieht Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten vor.

Wir haben es mit der Gleichheit vor dem Gesetz zu tun, mit der Gleichheit im Staat also. Darüber hinaus gilt es aber, dieser Gleichheit in der gesamten Rechtsordnung Geltung zu verschaffen (Art. 35 Abs. 1 BV), also auch in der Zivilgesellschaft und dem privaten Leben. Gleichberechtigung von Mann und Frau ist zudem ein einklagbares individuelles Grundrecht. Damit ist über die Verfassung ein Handlungsrahmen geschaffen, in welchem sich Institutionen wie Personen in der Öffentlichkeit bewegen.

Der Artikel 8 der Bundesverfassung deklariert nicht nur Rechtsgleichheit und verbietet Diskriminierung unter anderem wegen des Geschlechts, er hält darüber hinaus fest, dass das Gesetz für eine rechtliche, aber auch tatsächliche Gleichstellung zu sorgen hat. Staatliche Stellen haben also entsprechend aktiv zu werden, um die Gleichstellung herbeizuführen und Diskriminierung zu verhindern. Dabei wird die Ausbildung explizit als eines der Felder genannt, in welchen die Gleichstellung bewirkt werden muss.

Schule erhält mit dem Artikel 8 der Bundesverfassung einen doppelten Auftrag. Zum einen muss sie, wie eben erwähnt, die Gleichstellung von Frauen und Männern auf deren Ausbildungsweg sicherstellen. Damit ist pädagogisches Handeln angesprochen, auf das weiter unten eingegangen wird. Gleichzeitig wird mit dem Feld der Arbeit Schule eine Institution, in der die Gleichstellung der Beschäftigten gesichert werden muss. Denn auch die Akteure in der Schule, im Wesentlichen Schulleitungen, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler, gehen ihren Aufgaben in einer demokratischen Institution nach, die gemäß Art. 8 BV auf die Beachtung der Gleichheit vor dem Gesetz verpflichtet ist. Während Schülerinnen und Schüler ihrer Pflicht zum Schulbesuch nachgehen, erfüllen die übrigen Akteure dort bestimmte Aufgaben, für die sie in arbeitsrechtliche Verhältnisse eingebunden sind. Der Ausbildungsauftrag ist zudem beeinflusst von pädagogischen und bildungspolitischen Vorgaben. Damit kann die schulische Situation nicht allein als demokratische Institution verstanden werden (deshalb das „auch“ in Abb. 1). Dennoch gilt die Rechtsgleichheit als Grundprinzip und die Orientierung an der Geschlechtergerechtigkeit für die gesamten schulischen Verhältnisse.

Geschlechtergerechtigkeit als Auftrag an die Schule

Wenn der Beitrag der Schule zur Geschlechtergerechtigkeit und zur Gleichheit der Geschlechter in den Blick genommen wird, sind zwei Zugänge gleichzeitig denkbar: In der einen Perspektive erscheint Schule als geschlechtergerechter demokratischer (Lern-)Ort bzw. politisch geschlechtergerecht verfasster und gestalteter institutioneller Raum. In der zweiten Perspektive ist Schule der Ort des Unterrichts, des Lernens von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf eine individuelle Positionierung gegenüber und der (zukünftigen) Teilhabe an der Gestaltung einer geschlechtergerechten Gesellschaft mit den Mitteln der Politik.

Der eine Zugang bestimmt normativ, wie Schule in ihrem institutionellen Leben geschlechtergerecht und der Gleichheit der Geschlechter entsprechend zu gestalten ist. Dies schlägt sich in der Schulkultur, in der Gestaltung der Arbeitsverhältnisse, in einer ausgewogenen Geschlechterverteilung bei den unterschiedlichen Aufgaben und Rollen, in einer Diskriminierungssensibilität und schliesslich einem geschlechtersensiblen Unterricht nieder.

Die Geschlechterforschung hat sich bislang schwergewichtig mit geschlechtersensiblen Unterricht befasst und kaum mit dem gesellschaftlichen Handeln in der Institution Schule (Kampshoff 2019). Die konkrete Ausgestaltung einer geschlechtergerechten Schule bedarf aber der Interpretation, wie das stets der Fall ist bei der Umsetzung eines abstrakten Prinzips in eine gesellschaftliche Realität. Für die Beteiligten ergibt sich aus diesen Sachverhalten also die Notwendigkeit, aber auch den Gestaltungsraum, die Interpretation dieser Norm diskursiv zu bearbeiten und die entsprechenden Regelungen im Rahmen der vorgegebenen Norm auszuhandeln (vgl. das Beispiel GEW 2016), Abweichungen von der Norm sind dabei zu begründen und zu rechtfertigen.

Auf der Ebene der Schulgestaltung sind zum Beispiel Prinzipien der Rechtsgleichheit bzw. auch der Chancengleichheit ins Auge zu fassen. So stünde das Schulwesen schon nur in der Pflicht, dass eine vergleichbare Zahl Männer auf Primarstufe unterrichtet wie Frauen. Die Realität sieht anders aus. Es stellt sich hier also die Frage, wie ein Optimum erreicht werden könnte.

Eine geschlechtergerechte Schule hat angesichts vieler unterschiedlicher Involvierter ihren Auftrag der Geschlechtergerechtigkeit und Gleichheit der Geschlechter unter Berücksichtigung von unterschiedlichen Auffassungen und Verankerungen in den gesellschaftlich vorhandenen Geschlechterverhältnissen wahrzunehmen, etwa im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Eltern. Regeln dieses Umgangs müssen Schule, Schulleitung und Lehrkörper festlegen, sofern sie nicht von der übergeordneten Instanz bestimmt sind. Ausserdem muss auch Unterricht als Prozess des Lehrens und Lernens in seinen Lehr- und Lernsituationen und im Umgang zwischen Lehrperson

und Schülerinnen und Schüler geschlechtersensibel gestaltet werden (Sperisen/Affolter 2019; Offen 2013: 13–38; Ziegler 2013).

Der zweite Zugang richtet sich auf die Inhalte des politischen Lernens zu Geschlechtergerechtigkeit. Unterricht muss für die Lernenden die Möglichkeit schaffen, sich mit gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen zu befassen, sich mit Geschlecht als wirkmächtige Kategorie vertraut zu machen (Richter 2014; 2000). Für eine zukünftige politische Teilhabe sollen Kinder und Jugendliche bezüglich der Rechtsgleichheit der Geschlechter und der politischen Gestaltung der Geschlechterverhältnisse sensibilisiert, informiert bzw. handlungsfähig gemacht werden. In diesem Sinn sind Geschlechtergleichheit und Diskriminierungsverbot selbstverständlicher Unterrichtsgegenstand wie jeder andere Aspekt politischen Lebens auch. Was dies aus der Blickrichtung der Didaktik der Politischen Bildung bedeutet, wird im Folgenden thematisiert.

3 Die Perspektive der Didaktik der Politischen Bildung auf Geschlechtergerechtigkeit

In den bisherigen Ausführungen wurde der Auftrag der Schule hinsichtlich der Geschlechtergerechtigkeit vor allem aus rechtlichen, politikwissenschaftlichen und geschlechtertheoretischen Überlegungen her- und daraus ein doppelter Zugang abgeleitet. Aber auch wenn nun die Perspektive der geschlechtertheoretisch unterfütterten Didaktik der Politischen Bildung eingenommen wird, ergibt sich dieser doppelte Zugang. Politische Bildung als Domäne definiert die Notwendigkeit, Kinder und Jugendliche an die politische Mündigkeit und damit zur selbstbestimmten Teilhabe an Gesellschaft und Staat heranzuführen. Damit leistet sie nicht nur einen Beitrag dazu, dass die aktuelle demokratische und geschlechtergerechte Ordnung auch in eine Zukunft hinein gestützt werden kann, sondern auch, dass die Kinder und Jugendlichen ihre aktuellen und zukünftigen individuellen Handlungen reflektiert und informiert zu dieser demokratischen und geschlechtergerechten Gesellschaft in Bezug setzen können (Ziegler 2018; Waldis 2018).

Insbesondere die Demokratiebildung als wichtige Strömung innerhalb einer weit gefassten Didaktik der Politischen Bildung lenkt dabei den Blick auf die Chance und Notwendigkeit, Schule als alltägliche demokratische (und hier auch geschlechtersensible) Praxis zu denken und zu praktizieren (Henkenborg 2014; Gollob et al. 2007). Dabei ist aber durchaus umstritten, welche Wirkung ein Demokratie-orientierter Alltag in der Schule auf die politische Kompetenz von Schülerinnen und Schüler hat. So deuten vorhandene Untersuchungen darauf hin, dass in demokratischen, geschlechtersensiblen Schulen nur dann politisch gelernt wird, wenn das demokratische, geschlechtersensible Arrangement selbst

explizit reflektiert und reflexiv behandelt wird. Die (Selbst-)Verpflichtung der Schule muss transparent, in ihrer demokratie- und geschlechtertheoretischen Begründung diskutierbar gemacht werden (Reinhardt 2010). Nur so wird der politische Auftrag selbst als Ausdruck gesellschaftlicher Gestaltung erkenn-, diskutier- und beurteilbar (Reinhardt 2010; Weißeno o.J.; Wohnig 2017). Nur wenn diese Reflexion zur Gestaltung schulischen Lebens mit Rückgriff auf die fachlichen Konzepte (z. B. eben die Geschlechtergerechtigkeit, die Kinderrechte u. a.m.) stattfindet, kann ein politisches Lernen erhofft werden.

Neben dem Fokus auf der Schule als politischer Lernort konzentriert sich die Didaktik der Politischen Bildung auf Unterricht und damit auf den Unterrichtsgegenstand Geschlechtergerechtigkeit und die Kategorie Geschlecht in politischen Aushandlungsprozessen. Gleichheit und Geschlechtergerechtigkeit sind damit sowohl Teil des schulischen Alltags als auch Ausbildungsinhalt (Abb.2; vgl. dazu die Breite der Beiträge z. B. in Oechsle/Wetterau 2000).

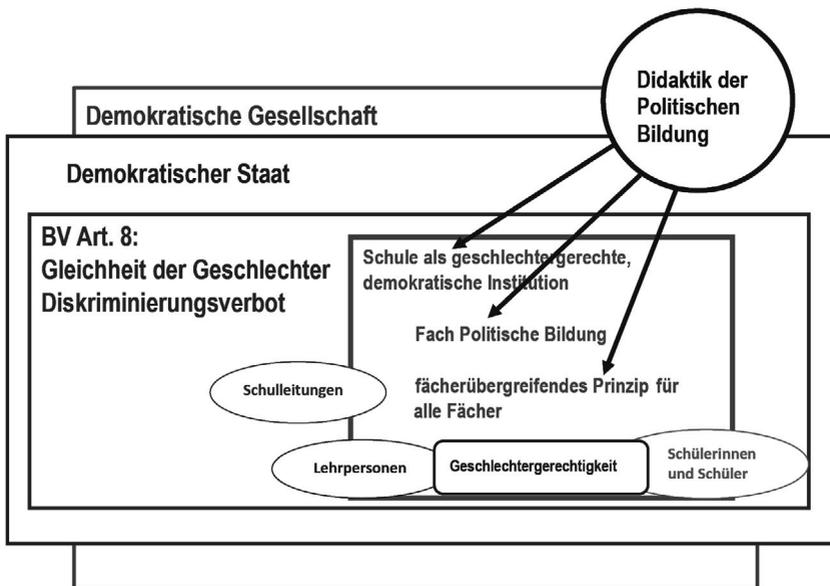


Abbildung 2: Die Perspektive der Didaktik der Politischen Bildung

Diese fachdidaktische Sicht hat offensichtlich auch die neuen sprachregionalen Lehrpläne der Schweiz geprägt, die unter der Ägide der jeweiligen Konferenzen der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren erarbeitet wurden. Während für den PER (Plan d'études romand) und den Piano di studio (Tessin) die Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande

et du Tessin (CIIP) zuständig war, entstand der Lehrplan 21 (LP21) als sprach-regionaler Lehrplan unter dem Dach der D-EDK (der Konferenz der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz). Im Folgenden beziehe ich mich nur auf den deutschsprachigen LP21, der aktuell durch die deutschsprachigen Kantone der Schweiz für die Volksschule eingeführt wird. Dieser hält sogar zusätzlich zur Perspektive auf Schule als Ort demokratischen, geschlechtergerechten Lernens und auf ein fachliches Lernen zu Politischer Bildung fest, dass Politische Bildung als fächerübergreifender Inhalt für alle Fächer Geltung besitzen soll. Die politische Perspektive auf Fachinhalte unterschiedlichster Fächer soll also mit thematisiert und unterrichtet werden. Dies ist Ausdruck der Idee, dass die politischen Implikationen aller schulischen Inhalte und jeden schulischen Tuns mit bedacht werden sollen (D-EDK 2014). Eine wahrlich erstaunliche und anspruchsvolle Sicht der Bildungspolitik, die aber der oben gemachten Feststellung entspricht, dass Bürgerinnen und Bürger nicht nur in den Handlungen, die unmittelbar auf den Staat bezogen sind, wie Wählen und Abstimmen, politisch handeln, dass sie vielmehr in der Doppelung von Privatpersonen und Bürgerinnen bzw. Bürger gesellschaftlich relevant handeln.

Es ergeben sich aus dieser Festlegung unterschiedliche Lernsituationen zu Politischer Bildung, was umso drängender die Frage aufwirft, was denn nun eigentlich der Gegenstand der Politischen Bildung sei. In der schweizerischen Literatur und in der Öffentlichkeit (Waldis 2018; Waldis/Ziegler 2019; Ziegler 2020) wurden und werden unterschiedliche Verständnisse von Politischer Bildung angenommen. Die Klärung und die Kenntnis des Verständnisses, das einer schulischen Politischen Bildung zugrunde liegt, ist aber zentral dafür, dass Inhalte und Vorgehen in der schulischen Thematisierung von Geschlechtergerechtigkeit und Rechtsgleichheit bestimmt werden können.

Der geschlechtertheoretisch informierte Politikbegriff in der Didaktik der Politischen Bildung

Die Didaktik der Politischen Bildung orientiert sich am Politikbegriff. Nach einer vielzitierten Formulierung des Politikwissenschaftlers Thomas Meyer (2003: 283) ist Politik „...die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugutekommender Entscheidungen...“. Darauf wird das bereits erwähnte Bildungsziel bezogen: Kinder und Jugendliche sollen an die politische Mündigkeit herangeführt werden und damit zur selbstbestimmten Teilhabe an Gesellschaft und Staat befähigt werden. Soll nun Geschlechtergerechtigkeit bzw. die Gleichheit der Geschlechter vor dem Gesetz hervorgehoben werden, muss die Definition erweitert werden und könnte so lauten, dass es bei dieser „...Gesamtheit der

Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugutekommender Entscheidungen...“ (ebd.) darum geht, sie hinsichtlich der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Gestaltung der Geschlechterverhältnisse in den Blick zu nehmen.

Die geschlechtersensible Perspektive auf den Politikbegriff bedeutet dabei vorerst gleichheitspolitisch zu prüfen, inwiefern Frauen in gleicher Weise wie Männer an Politik beteiligt sind. Dann geht es unter dem Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit aber auch darum, inwiefern die Inhalte der Politik geschlechtersensibel diskutiert und bearbeitet werden (Wilde/Bomert 2019). Vordergründig kann die Frage gestellt werden, inwiefern die Politik, ihre Prozesse, Akteure und Institutionen geschlechtergerechte Teilhabe ermöglichen. Dabei sollte aber die tieferliegende Frage danach mitberücksichtigt werden, inwiefern die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Ungleichheitsverhältnisse die Partizipation bzw. die Teilhabe an der politischen Entscheidungsfindung beeinflussen. Derart ist die Diskussion darüber möglich, inwiefern politische Entscheidungen die Ungleichheitsverhältnisse herstellen bzw. sichern, und dies insbesondere in Bezug auf das Geschlecht. Zudem kann aber auch geprüft werden, welche Emanzipations- und Partizipationschancen und -hindernisse sich aus politisch hergestellter und gesicherter gesellschaftlicher, kultureller und wirtschaftlicher Ungleichheit herleiten. Um eine geschlechtersensible Perspektive auf Politik zu verfolgen, muss deshalb „die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugutekommender Entscheidungen ...“ (Meyer 2003: 283) in einem weiten Sinn verstanden werden: „Die Gesamtheit der Aktivitäten“ meint dabei also nicht allein das, was sich im engen politischen Feld der Institutionen und ihren Akteuren, also den Parteien, dem Parlament, der Regierung und dem Gericht, vollzieht, sondern jegliche öffentliche Interessensbekundung und Gruppenbildung, Handlungen und Aushandlungen, zum Zwecke einer zukünftigen gesamtgesellschaftlichen Regelung eines bestimmten Anliegens. Dies ist für Geschlechterfragen von ausserordentlicher Bedeutung, da diese in vielerlei Hinsicht der „Privatheit“ zugeordnet gewesen sind. Politik ist also auch, wenn Frauen – wie geschehen seit den 1970er Jahren – das Private als Politisch deklarieren (Millet 1971) und in Happenings und anderen Aktivitäten verdeutlichen, was damit z. B. hinsichtlich des Familienrechts gemeint ist und welche Konsequenzen daraus zu ziehen wären. Politisch ist dann auch die MeToo-Bewegung (Kantor/Twohey 2019). Denn damit, dass die MeToo-Bewegung verdeutlichen kann, wie und in welchem Ausmass sexuelle Gewalt von mächtigen Männern die Lebens- und berufliche Situation von Frauen bestimmen konnte und noch

kann, wird deutlich, dass es bei dem angeprangerten Unrecht nicht einfach um privates Fehlverhalten geht, sondern um die Geschlechterverhältnisse, die der politischen Ordnung auch in Demokratien eingelassen sein können und sind. MeToo erreicht ihre Demaskierung und kämpft für die Etablierung neuer gesamtgesellschaftlicher Regelungen auf der Basis des Respekts und der Würde von Individuen (Meyer/Schälin 2019).

Kontroversität der Geschlechterverhältnisse und Rückbindung des Unterrichts an die Geschlechtergerechtigkeit

Bei Politischer Bildung als fachliche Domäne sollen Unterrichtsinhalte, -methoden und Positionierungen das Ziel verfolgen, Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an der Gestaltung des gesellschaftlichen bzw. politischen Lebens zu befähigen, also eine politische Partizipationsfähigkeit aufzubauen. Ungeachtet intensiver Diskussionen (Sander 2014) ist sich die Community der Politikdidaktikerinnen bzw. der Didaktiker der Politischen Bildung einig, dass es unter dem Paradigma der Kompetenzförderung vor allem um die Dimensionen einer politischen Urteilskompetenz und einer politischen Handlungskompetenz sowie um den Aufbau politischen konzeptuellen Wissens geht.

Bei der Thematisierung der Geschlechtergerechtigkeit bzw. der Gleichheit der Geschlechter im Unterricht geht es – anders als beim staatlich-politischem Auftrag der Schule – nicht einfach um das zur Kenntnisnehmen, Durchsetzen und Umsetzen staatlicher Regelungen. Vielmehr ist die Adressaten- (also Schüler- und Schülerinnen-)bezogene, kontroverse Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen, -rollen, -symboliken und ihrer öffentlichen, politischen Thematisierung und Regelung anzuvisieren. Drei einfach zu formulierende Prinzipien regeln dabei den Umgang mit politisch relevanten, gesellschaftlich und allenfalls ebenso wissenschaftlich kontroversen Themen wie die Geschlechterfragen: Sie stellen als „Beutelsbacher Konsens“ seit Jahrzehnten ein Regulativ für den Unterricht in Politischer Bildung in Deutschland dar. Die Geschichte seiner Entstehung und Begründung sowie des theoretischen und praktischen Umgangs mit ihm kann hier nicht erörtert werden (vgl. dazu Frech/Richter 2017; Widmaier/Zorn 2016, für die Schweiz Welge/Ziegler 2016). Bei den drei unterrichtlichen Prinzipien handelt es sich um das sogenannte Überwältigungsverbot, das sogenannte Kontroversitätsgebot sowie die Schülerinnen- und Schüler bzw. „Adressatenorientierung“ (vgl. Wehling 1977).

Mit dem Überwältigungsverbot ist gemeint, dass eine Lehrperson Schülerinnen und Schülern nicht ihre eigene politische Meinung aufzwingen darf. Dies verlangt konkret, dass sie nicht ihre Persönlichkeit und das Abhängigkeitsverhältnis ausnutzen darf, um ihre Meinung als die (einzig) wichtige oder richtige hinzustellen. Es verlangt aber gerade nicht, dass die Lehrperson ihre

eigene politische Beurteilung verstecken soll. Vielmehr kann sie – etwa im Rückgriff auf geschlechter- und bildungstheoretische Positionen, sachliche Argumente und allenfalls mit dem Verweis auf Grundrechte oder menschenrechtliche Grundsätze die eigene Positionierung erläutern. Allerdings kann dies immer nur in Verbindung mit dem zweiten Prinzip erfolgen.

Mit diesem, dem Kontroversitätsgebot, wird gefordert, dass politische Fragen bzw. Fragen, die politisch verhandelt und im Unterricht zum Thema werden, immer in ihrer ganzen Kontroversität behandelt werden müssen. Diese Kontroversität bezieht sich sowohl auf die Ebene der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Diskussion als auch auf die gesellschaftlich-politischen Positionen. Den Schülerinnen und Schülern muss die Argumentation zu diesen Positionen zur Verfügung gestellt werden, damit sie die Möglichkeit haben, sich über die Kontroversität des Gegenstandes und seine Beurteilung zu informieren und sich daraus eine eigene Meinung zu bilden. Dabei ist es wichtig, Ebenen des Dissens und des Konsenses zu benennen und einzuordnen. Nur so gelingt es auch, deutlich zu machen, dass es politische Positionen gibt, die bewusst Grundrechte nicht anerkennen, dass es politische Vorgehensweisen gibt, die die Würde bestimmter Gruppen von Menschen negieren, dass es Vorschläge zu Verfahrensverletzungen gibt, die demokratische Grundprinzipien verletzen und zum Beispiel die Gewaltenteilung gefährden usf. Nur so wird sichtbar gemacht, dass auch theoretische Positionen diskutabel sind (etwa Differenz und Gleichheit) und dass sie auf politische Positionen Einfluss nehmen. Nur damit kann gezeigt werden, dass eine bestimmte Positionierung von einer Person mit Freiheitsargumenten, von einer anderen mit ökonomischer Utilität begründet werden kann und dass es in jedem Fall gilt, nicht nur die Argumente gegeneinander abzuwägen, sondern auch zu beurteilen, worauf sie sich beziehen, um hinter den Argumenten die Positionen auch bezogen auf Menschenrechte, Demokratie und Geschlechtergerechtigkeit erkennen zu können. Nur so gelingt es, Urteilsfähigkeit zu fördern. Nur auf dieser Grundlage ist es Individuen möglich zu entscheiden, ob und wie sie für ihre politische Auffassung und Überzeugung aktiv werden wollen.

Das dritte Prinzip des Beutelsbacher Konsenses gilt der Schülerinnen- und Schüler-, manchmal auch „Adressatenorientierung“. Diese meint nicht primär, dass die Lehrperson möglichst nach Themen suchen muss, die ihre Schülerinnen und Schüler sowieso interessieren. Vielmehr gilt es erkennbar zu machen, in welcher Weise Schülerinnen und Schüler von einer Thematik, die man aus bestimmten Gründen behandeln will, betroffen sind. Entsprechend ist der Unterricht so zu planen, dass sich diese Betroffenheit als Anstoß nutzen lässt, um die betreffende politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen bzw. dies tun

zu können. Unterricht in Politischer Bildung dient immer der inhaltsbezogenen Förderung der Partizipationsfähigkeit!

Themen der Geschlechterpolitik sind – wie andere „questions socialement vives“ (Ziegler 2020: 46–47) – speziell geeignet, die hohe Komplexität von Argumentationsebenen und Positionierungen zu zeigen. Sie eignen sich aber auch besonders gut dafür, Positionierungen auf ihre Wertebasierung, zum Beispiel die Geschlechtergerechtigkeit, und auf ihre Menschenrechts- und Verfassungskonformität, zum Beispiel die Gleichheit von Mann und Frau vor dem Gesetz und das Diskriminierungsverbot, zu befragen. Geschlechterbezogene Alltagsphänomene können damit im Unterricht repolitisiert werden.

Eine Konzeption geschlechtergerechten Unterrichts in Politischer Bildung

Geschlechterverhältnisse, Ungleichheiten, gar Diskriminierungsvorgänge beschäftigen in Lebenswelt und Schule stark; noch verstärkt bei Lernenden in den Jahrgängen der Sek I-Stufe (Offen 2013). Dies begünstigt die Thematisierung von Geschlechtergerechtigkeit und Gleichheit der Geschlechter. Allerdings ist dann aus der Perspektive der Didaktik der Politischen Bildung entscheidend, dass es gelingt, die persönliche Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler in Bezug zu setzen zu strukturellen gesellschaftlichen und politischen Bedingtheiten ihrer individuellen Suchbewegungen. Nur dann ist es möglich, deren gesellschaftliche bzw. politische Dimension sichtbar, die Kontroversität von Normen, Symboliken und Rollenerwartungen diskutierbar zu machen und in ihrer Relevanz für die Situation von Schülerinnen und Schüler deutlich werden zu lassen. Dies bedeutet aber auch, dass Lehrpersonen ihre didaktisch-methodischen Reflexionen für die Planung von Unterricht im Wissen um theoretische Konzepte der Geschlechtertheorie und in Berücksichtigung der Analyse gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse vornehmen. Bereits im Jahr 2000 hat die Politikdidaktikerin Dagmar Richter die Berücksichtigung von Geschlecht als Prinzip der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion theoretisiert und systematisiert (Richter 2000).

Ihre Grundüberlegungen sind nicht fundamental neu, vielmehr knüpfen sie an Modelle des Planungshandelns an und wenden sie mit Bezug auf die Kategorie Geschlecht. In dieser Konzeption (siehe Abb.3) ist vorerst die Klärung von wissenschaftstheoretischen Positionen, z. B. emanzipatorische Erkenntnisinteressen, normative Vorstellungen über Geschlechterverhältnisse, pädagogische Intentionen in feministischer Perspektive, erforderlich. Sie sind Grundlage einer Analyse der Geschlechterverhältnisse und des Sinns von politischen Bildungsprozessen. Die didaktisch-methodischen Reflexionen, derart informiert, sind gerichtet auf die Geschlecht-bezogene Wendung der einzelnen Elemente, also

etwa die geschlechtstypischen Lebenswirklichkeiten, die politische Sozialisation und die Deutungs- und Handlungsmuster von Schülerinnen und Schülern. Als Strukturelemente nennt Richter z. B. institutionelle Voraussetzungen, Herrschaft und Macht u. a., bei den Organisationsformen nennt sie das Beispiel einer Trennung der Geschlechter, die u.U. angezeigt oder aber auch extrem ungeeignet sein kann. Ausgehend von dieser Konzeption können nun Unterrichtsplanungen zu einem bestimmten Problembereich konkret durchgearbeitet werden, um davon ausgehend die konkrete Planung einer Unterrichtseinheit vornehmen zu können.

Metaebene

Wissenschaftstheoretische Position

Gesellschaftliche Analyse der Geschlechterverhältnisse und Sinn von politischen Bildungsprozessen

Planungsebene

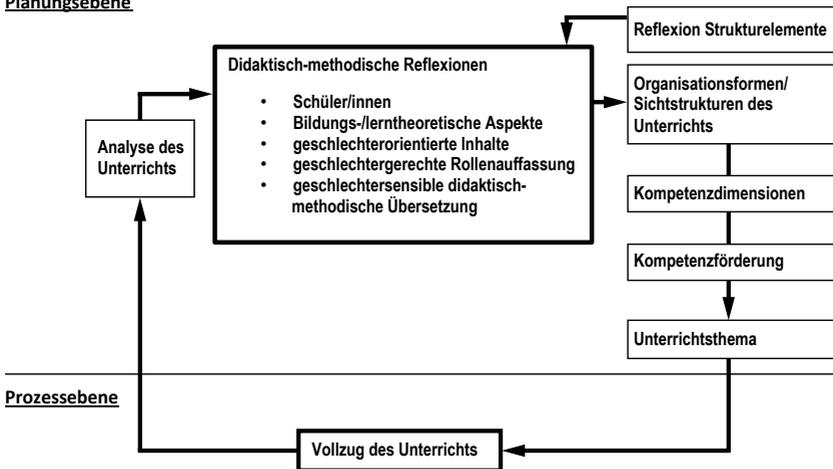


Abbildung 3: Geschlechtergerechte Konzeption von Unterricht in Politischer Bildung. Idealtypische Skizze nach Dagmar Richter 2000

4 Professionalität von Lehrpersonen für eine geschlechtergerechte Politische Bildung

Eine Didaktik der schulischen Politischen Bildung, die das Thema der Geschlechtergerechtigkeit und die Gleichheit der Geschlechter als Prinzip der demokratischen, geschlechtersensiblen Schulkultur und des fächerübergreifenden wie fachlichen Unterrichts in Politischer Bildung verfolgt, will einen Beitrag leisten zur gesellschaftlichen und politischen Geschlechtergerechtigkeit und Gleichheit der Geschlechter. Was aber setzt dies bei Lehrpersonen voraus?

Vorerst: Die Vermutung, dass das Geschlecht der Lehrpersonen für die Lernleistung von Schülern und Schülerinnen wichtig ist, erweist sich als nicht erhärtbar. Forschung konnte bis anhin dafür keinerlei Beleg erbringen. Die Anforderung an die Schule also, für eine ausgewogene Verteilung von Männern und Frauen unter den Lehrpersonen zu sorgen, begründet sich demnach nicht mit dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern, sondern mit dem Auftrag an die geschlechtergerechte Schule. Zu prüfen wäre allerdings, ob Motivation und Interesse der Schülerinnen und Schüler vom Geschlecht abhängig sind. Dafür gibt es nur widersprüchliche Studienergebnisse.

Lehrpersonen benötigen also das Wissen und die Kompetenzen, Politische Bildung professionell zu unterrichten und dabei diesen Unterricht darauf auszurichten, Schülerinnen und Schüler in ihrer politischen Urteils- und Handlungskompetenz in Geschlechterfragen so zu fördern, dass diese sich informiert und reflektiert an der Aushandlung von politischen Regelungen der Geschlechterverhältnisse beteiligen können.

Allerdings durchlaufen Lehrpersonen hierzulande eine höchst mangelhafte Ausbildung sowohl in Politischer Bildung wie ihrer Didaktik. Die Domäne ist mit zu wenig Stunden dotiert. Dies verringert die Chance, dass geschlechtertheoretische Ansätze und Erkenntnisse in die Ausbildung einfließen, denn diese werden immer noch als fachlich nicht zentral eingestuft. Zudem herrscht vielerorts noch immer die Vorstellung vor, eine Ausbildung zur Geschichtslehrperson liefere die Didaktik der Politischen Bildung mit, und zwar in den Dimensionen des fachlichen und des fachdidaktischen Wissens. Dies ist ein verhängnisvoller Irrtum.

Die politikdidaktische Forschung in Deutschland zeigt, dass die Qualität der Politischen Bildung von einer soliden fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung der Lehrpersonen abhängt (vgl. dazu Weißeno/Weschenfelder/Oberle 2013). Zudem zeigt sich, dass das Interesse von Schülerinnen und Schülern an Politischer Bildung überhaupt nicht in Zusammenhang steht mit Partizipationserfahrungen, hingegen von einem soliden politischen Wissen positiv beeinflusst wird (Weißeno o.J.). Dessen Aneignung können aber

Lehrpersonen nur ermöglichen, wenn sie selbst darüber verfügen. Die Ausbildung der Lehrpersonen tut also Not!

Geschlechtertheoretisch arbeitende Erziehungswissenschaftlerinnen fordern, Aspekten der – wie sie es nennen – professionellen Haltung von Lehrpersonen Aufmerksamkeit zu schenken. Das eigene Geschlecht und vergeschlechtlichte eigene Perspektiven nicht als verallgemeinerbar und in ihren Auswirkungen als wichtig erkennen zu lernen, braucht eine reflexive und reflektierte Haltung (Abb. 4); (mit Bezug auf die Migrationsgesellschaft Ivano-Chessex/Fankhauser/Wenger 2017).

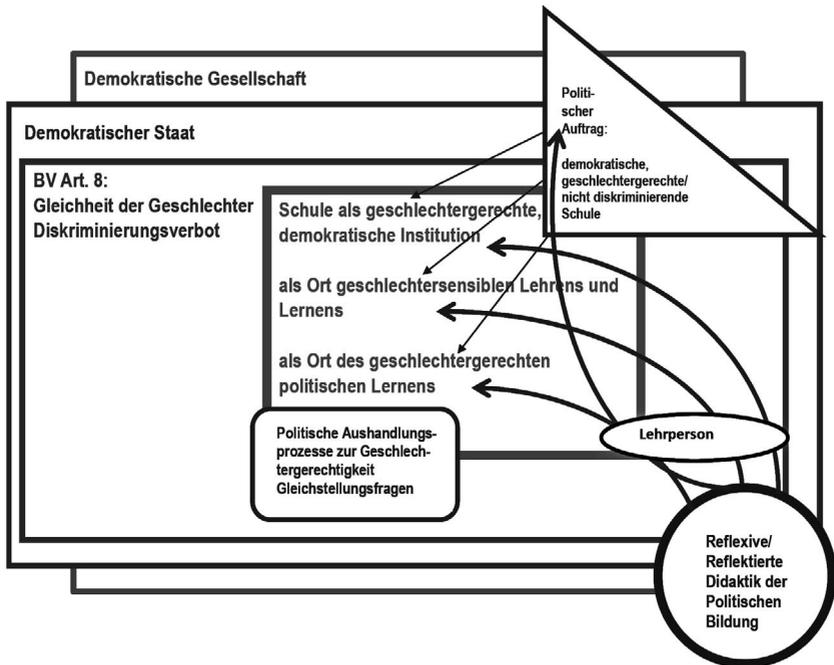


Abbildung 4: Politische Bildung als reflektiertes und reflexives schulisches Denken und Handeln

Eine solche Haltung aber fällt auch nicht vom Himmel, vielmehr gehört sie zu den herausragenden Herausforderungen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Die Aneignung von Professionalität braucht Zeit und Musse, sich und die Welt zu befragen.

Literatur

- BV: Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html> [Zugriff: 28.08.2020].
- Butler, Judith (2003): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hrsg.) (2011): *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*. Politikwissenschaft 158. Bielefeld: LIT.
- Criblez, Lucien/Jenzer, Carlo(†)/Hofstetter, Rita/Magnin, Charles (Hrsg.) (1999): *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang.
- D-EDK (2014): *Lehrplan 21. Grundlagen. Bildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|4> [Zugriff: 28.08.2020].
- Fraser, Nancy (2009): *Feminismus, Kapitalismus und die List der Geschichte*. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 8, S. 43–57.
- Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2017): *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Didaktische Reihe Beutelsbacher Gespräche. Schwalbach: Wochenschau.
- GEW: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2016): Die Schule im Blick – GEW-Musterinhalte für das Landesgleichstellungsrecht (Frauenpolitik)*. Frankfurt a. M.: GEW.
- Gollob, Rolf/Graf-Zumsteg, Christian/Bachmann, Bruno/Gattiker, Susanne/Ziegler, Béatrice (2007): *Politik und Demokratie – leben und lernen. Politische Bildung in der Schule. Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung*. Bern: Schulverlag.
- GPJE (Hrsg.) (2008): *Diversity Studies und politische Bildung*. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach: Wochenschau.
- Henkenborg, Peter (2014): *Politische Bildung als Schulprinzip*. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Bonn: bpb, S. 212–221.
- Hoenes, Josch/Schirmer, Utan (2019): *Transgender/Transsexualität: Forschungsperspektiven und Herausforderungen*. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1203–1212.
- Holland-Cunz, Barbara (2019): *Feministische Demokratiekritik: Geschlechterforschung als Theorie der Demokratisierung*. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–272.

- Ivanova-Chessex, Oxana/Fankhauser, Marco/Wenger, Marco (2017): Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35, 1, S. 182–194.
- Kampshoff, Marita (2019): Schule: eine Bildungsinstitution im Fokus der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1319–1328.
- Kantor, Jodi/Twohey, Megan (2019): *She Said: The New York Times bestseller from the journalists who broke the Harvey Weinstein story*. Bloomsbury: Penguin Press.
- Kleger, Heinz (1997): *Transnationale Staatsbürgerschaft. Theorie und Gesellschaft* 38. Frankfurt/New York: Campus.
- Kuster, Friederike (2019): Mann – Frau: die konstitutive Differenz der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–12.
- Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2017): *Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung 2*. Hohengehren: Schneider.
- Laufenberg, Mike (2019): Queer Theory: identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 331–340.
- Lücke, Martin/Messerschmidt, Astrid (2020): Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein. In: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 54–70.
- Massing, Peter (Hrsg.) (2010): *Gender und Diversity – Eine Einführung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Meyer, Katrin/Schälin, Stefanie (2019): Macht – Ohnmacht: umstrittene Gegensätze in der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–143.
- Millett, Kate (1971): *Sexus und Herrschaft: Die Tyrannei des Mannes in unserer Gesellschaft*. Zürich: Ex Libris.
- Oechsle, Mechthild/Wetterau, Karin (Hrsg.) (2000): *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Offen, Susanne (2013): Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick politischer Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Pateman, Carole (1988): *The sexual contract*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Pimminger, Irene (2019): Gleichheit – Differenz: die Debatten um Geschlechtergerechtigkeit in der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–54.
- Rawls, John (1975): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reinhardt, Sybille (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und Fragen. In: Lange, Dirk (Hrsg.): *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–61.
- Richter, Dagmar (2000): Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In: Oechsle, Mechthild/Wetterau, Karin (Hrsg.): *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–222.
- Richter, Dagmar (2014): Geschlechtsspezifische Aspekte politischen Lernens. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Bonn: bpb, S. 359–365.
- Sander, Wolfgang (2014): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Bonn: bpb, S. 113–124.
- Scott, Joan W. (1986): Gender: A Useful Category of Historical Analysis. In: *The American Historical Review* 91, 5, S. 1053–1075.
- Scott, Joan W. (1988): Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of poststructuralist theory for Feminism. In: *Feminist Studies* 14, S.33–50.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon (2020): „Hier geboren, aber im Urlaub daheim“ – vom geteilten Differenzwissen zur natio-ethno-kulturellen Zuschreibung im Unterricht. In: *Didactica Historica* 6, S. 1–10.
- Studer, Brigitte/Wecker, Regina/Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (1998): *Frauen und Staat/Les Femmes et l’Etat*. Berichte des Schweizerischen Historikertages in Bern, Oktober 1996. Itinera 20. Basel: Schwabe.
- Waldis, Monika (2018): Demokratietheorie und Erziehungsideal im Diskurs der Politischen Bildung in der Schweiz. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hrsg.): *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–96.
- Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (2019): Politische Bildung in der halbdirekten Demokratie der Schweiz. In: *Jahrbuch für direkte Demokratie* 2018. Zürich: Schulthess, S. 42–66.

- Wecker, Regina/Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2000): „Das allgemeine Geschlecht/ La généralité du genre“. *Traverse – Zeitschrift für Geschichte/Revue d’Histoire* 7, 1.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, S. 173–184.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: bpb.
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar/bpb (Hrsg.): *Politische Bildung als Profession: Verständnisse und Forschungen; Perspektiven politischer Bildung*. Bonn: bpb. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53505-4> [Zugriff: 28.08.2020].
- Weißeno, Georg (o.J.): Partizipation und Wissen (Projektbericht). <http://politikdidaktik-weisseno.de/politikdidaktik-prof-dr-georg-weisseno/forschung/qualitaetsvoller-politikunterricht/partizipation-und-wissen/> [Zugriff: 28.08.2020].
- Welge, Rebecca/Ziegler, Béatrice (2016): Die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses in der deutschsprachigen Schweiz. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: bpb, S. 325–333.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: bpb.
- Wilde, Gabriele/Bomert, Christiane: Politikwissenschaft: feministische Positionen, Debatten und aktuelle Entwicklungen. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 2019, S. 663–671.
- Wohnig, Alexander (2017): *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Woltersdorff, Volker (2019): Heteronormativitätskritik: ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 323–330.
- Ziegler, Béatrice (2013): Doing oder undoing Gender im Geschichtsunterricht – das ist hier die Frage. In: Lundt, Bea/Tholen, Tholen (Hrsg.): „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung? Die Beispiele Geschichte und Deutsch. *Historische Geschlechterforschung und Didaktik. Ergebnisse und Quellen* 3. Berlin: LIT, S. 199–221.
- Ziegler, Béatrice (2018): Legitimationsfiguren der Politischen Bildung. In: Ziegler, Béatrice/Waldis, Monika (Hrsg.): *Politische Bildung in der*

- Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–109.
- Ziegler, Béatrice (2020): Welche Politische Bildung braucht die direkte Demokratie? In: Ziegler, Béatrice /Glaser, Andreas (Hrsg.): Direkte Demokratie im Kanton Aargau in Geschichte und Gegenwart. Zürich: Schulthess, S. 51–66.
- Ziegler, Béatrice (2020): Fachliches Lernen und thematische Fokussierung – *éducations à* als Themen in der Politischen Bildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 42, 1, S. 46–63.

Gendersensible Lehrmittel und Unterrichtsgestaltung: Eine Studie zur Perspektive von Physiklehrpersonen der Sekundarstufe II

Elena Makarova, Jana Lindner, Nadine Wenger

1 Einleitung

Die Dichotomie der Geschlechter erzeugt eine strikte Trennung von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“. Was „männlich“ ist, kann nicht „weiblich“ sein und umgekehrt (Deaux/LaFrance 1998; Renfrow/Howard 2013). Generalisierte Vorstellungen von binären Geschlechterrollen verfestigen sich zu Geschlechterstereotypen, die subtil sämtliche Lebensbereiche durchdringen und weitreichende Folgen für scheinbar rationale Entscheidungen mit sich ziehen. Geschlechterbilder und -stereotype wiederholen sich in täglichen Interaktionen. Speziell im schulischen Kontext sind Schüler*innen sowie Lehrpersonen Akteur*innen, die Geschlechterverhältnisse zumeist unbewusst reproduzieren oder aber ganz bewusst konterkarieren. Auch Lehrmittel und Schulfächer bieten eine breite Reflexionsfläche der Verfestigung unhinterfragter Rollenbilder und Vorurteile. Letztere schlagen sich unter anderem in geschlechtsbezogenen Interessens- und Leistungsdisparitäten nieder und beeinflussen die Berufs- und Studienwahl von jungen Frauen und Männern (Makarova/Herzog 2020). Wie Berufe haben auch Schulfächer ein Geschlecht, welches mit dem jeweiligen Fach assoziiert wird (Makarova/Herzog 2015a; Willems 2007). Ein Kreislauf, der dazu führt, stereotype Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit fortzuschreiben. Vor diesem Hintergrund greift der vorliegende Beitrag die Fragen nach Genderstereotypen in der Fächerkultur und Gendersensibilität in der pädagogischen Praxis auf und diskutiert diese aufgrund der Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Studie zur Wahrnehmung und Interpretation der Gendergerechtigkeit in Lehrmitteln aus der Perspektive von Lehrpersonen.

Im Folgenden wollen wir zunächst die geschlechtsbezogenen Disparitäten in schulischen und beruflichen (Fach-)Domänen beleuchten und die Relevanz der geschlechtsbezogenen Zuschreibungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern aus der Perspektive von Schüler*innen und Lehrpersonen erörtern. Daraufhin illustrieren wir, basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden

Studie zur Geschlechtergerechtigkeit von Lehrmitteln auf der Sekundarstufe II, wie Lehrpersonen in der Schweiz die sprachliche und bildliche Darstellung von Protagonist*innen in Physiklehrmitteln der Sekundarstufe II wahrnehmen und bewerten. Zentrales Erkenntnisinteresse liegt in der Frage, welche Bedeutung Lehrpersonen dem Vorkommen von (weiblichen) Protagonist*innen als (berufliche) Vorbilder in Physiklehrmitteln zuschreiben. Die zweite essenzielle Frage des Beitrags thematisiert das pädagogische Handeln im Unterricht und gibt Antwort darauf, welche Anforderungen und Ansprüche Lehrpersonen hinsichtlich eines gendersensiblen Unterrichts sehen und welchen sie gerecht zu werden versuchen. Abschließend diskutieren wir die Erkenntnisse aus der Studie und deren Implikationen für eine gendersensible pädagogische Praxis.

2 Fachdomänen und ihr Geschlecht

Dem Bericht zur Gleichstellung der Geschlechter zufolge, der von der internationalen Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) publiziert wurde, sind junge Frauen nach wie vor im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) unterrepräsentiert (OECD 2016). So ist die Wahrscheinlichkeit, dass 15-jährige Jungen als Ingenieure, Naturwissenschaftler oder Architekten arbeiten werden im Durchschnitt mehr als doppelt so hoch wie bei den Mädchen (OECD 2017: 107). Zwar variieren solche geschlechtsbezogenen Differenzen je nach Land, in allen OECD-Ländern zeigt sich aber deutlich, dass Berufsverläufe von Jungen und Mädchen bereits vor dem Alter von 15 Jahren auseinandergehen, also noch bevor Berufsentscheidungen getroffen werden.

Die unterschiedlichen Karriereerwartungen von Mädchen und Jungen finden ihre Begründung einerseits in frauen- bzw. männertypischen Bildungsgängen und Berufen, die als „Frauenberufe“ und „Männerberufe“ betitelt werden, da sie hohe Frauen- oder Männeranteile aufweisen. Obschon eine solche Berufstypologie der Analyse der Geschlechtersegregation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt dient, suggerieren jene Bezeichnungen, dass diese spezifischen Berufe ausschließlich Frauen oder Männern vorbehalten wären. So verhärten sich Vorstellungen und Erwartungen, wonach Jungen und Männer über rational-technische und Mädchen und Frauen über emotional-kommunikative Kompetenzen verfügen, die sich mit den Anforderungen dieser männlich bzw. weiblich assoziierten Berufe decken (Makarova/Herzog 2020).

Jenseits dieser semantischen Ebene tragen auch die fachspezifischen Leistungsunterschiede zum Weiterbestehen von Annahmen und Vorurteilen über Geschlechter bei. Zieht man internationale Leistungsvergleichsstudien wie das von der OECD einberufene und durchgeführte „Programme for Inter-

national Student Assessment“ (PISA) heran, zeigt sich, dass in allen an der PISA-Studie teilgenommenen Staaten Mädchen im Lesen signifikant besser als Jungen abschneiden (Weis et al. 2019: 62). Weniger deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden im Bereich Mathematik belegt: In 21 der 37 OECD-Staaten werden signifikante Unterschiede zugunsten der Jungen festgestellt, in 13 OECD-Staaten gibt es keine signifikanten Unterschiede und in 3 OECD-Staaten, Finnland, Norwegen und Island, weisen Mädchen höhere mathematische Kompetenzen als Jungen auf (Reinhold et al. 2019: 199f.). Hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Leistungen zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. In 12 Ländern erreichen Mädchen im Vergleich zu Jungen sogar höhere Kompetenzwerte (Schiepe-Tiska et al. 2019: 228f.). Aufgrund dieser Ergebnisse kann geschlussfolgert werden, dass Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften keinesfalls an das Geschlecht geknüpft sein müssen. Dennoch zeigt eine 2012 im Rahmen von PISA durchgeführte Befragung von Eltern, dass Eltern eher von ihren Söhnen als Töchtern erwarten, einen MINT-Beruf zu ergreifen – auch wenn deren Töchter ebenso gute Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften erbringen (OECD 2015: 139f.).

Dass die mathematisch-naturwissenschaftliche Fachdomäne mit dem männlichen Geschlecht assoziiert wird, belegen auch Studien mittels Implizitem Assoziationstest (Implicit Association Test, IAT) (Greenwald et al. 1998). So zeigt die Studie von Nosek und Kolleg*innen, in der über eine halbe Million Teilnehmende aus 34 Ländern den IAT absolvierten, dass etwa 70% der Teilnehmenden implizite Stereotype aufweisen, wonach Naturwissenschaft eher mit Männern als mit Frauen in Verbindung gebracht wird (Nosek et al. 2009). Solche stereotypen Zuschreibungen werden auch von Frauen, die sich für einen Schwerpunkt im MINT-Bereich entschieden haben, internalisiert: „Associating the self with female and math with male made it difficult for women, even women who had selected math-intensive majors, to associate math with the self“ (Nosek et al. 2002: 44). Wie stark internalisierte Bilder wirken, belegen Miller et al. (2015) in ihrer Studie mit 350‘000 Teilnehmenden aus 66 Ländern. Sie zeigen, dass Naturwissenschaften stark geschlechtsspezifisch stereotypisiert werden, selbst in Ländern mit insgesamt hoher Gleichstellung der Geschlechter. Zugleich können sie nachweisen, dass explizite und implizite Geschlechterstereotypen in den Naturwissenschaften in jenen Ländern schwächer ausfallen, in denen die Anzahl von Frauen in naturwissenschaftlichen Studiengängen höher ist. Dieser Befund demonstriert, dass Frauen, sobald sie in Naturwissenschaften sichtbar und als Vorbilder für andere Frauen in der Gesellschaft wahrnehmbar werden, dazu beitragen können, Geschlechterstereotype abzubauen.

Geschlechterstereotypes Image mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer

Wie bereits aufgezeigt wurde, wird den unterschiedlichen Fachdomänen ein Geschlecht zugeschrieben. An dieser Stelle soll nun der Frage nachgegangen werden, wie Schüler*innen mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer wahrnehmen und welche Wirkung das geschlechtskonnotierte Image dieser Fächer auf sie hat.

Dass geschlechtsbezogene Zuschreibungen bereits sehr früh vorzufinden sind, zeigen Studien, in denen Proband*innen aufgefordert werden, eine in der Naturwissenschaft tätige Person – in der englischsprachigen Instruktion „scientist“ – zu zeichnen: Der sogenannte Draw-A-Scientist Test (DAST). So zeigte die Studie mit Kindern auf Kindergartenstufe bis zur fünften Klasse, dass lediglich 28 Bilder eine Wissenschaftlerin porträtierten, während 4807 Zeichnungen einen Wissenschaftler abbildeten (Chambers 1983). Ein ähnliches Resultat erzielte eine Studie mit Schüler*innen der zweiten bis zwölften Klasse. Von 1600 Zeichnungen stellten nur 135 Bilder Frauen in der Wissenschaft dar (Fort/Varney 1989). In einer Studie mit neun- bis zwölfjährigen Kindern, die den Test absolvierten, fielen die Ergebnisse ähnlich aus. Von 223 Zeichnungen zeigten nur 72 Zeichnungen Wissenschaftlerinnen (Huber/Burton 1995). Auf der Mittelstufe wird Naturwissenschaft von Schüler*innen vorwiegend mit einem Mann mit Brille, ungekämmten Haaren und einem weißen Laborkittel assoziiert (Scherz/Oren 2006: 977). Dass sich mit zunehmendem Alter stereotype Vorstellungen über naturwissenschaftliche Fächer verfestigen, konnten Miller et al. (2018) in ihrer Meta-Analyse von 78 DAST-Untersuchungen (N = 20'860) von Kindergartenkindern bis Zwölfklässler*innen feststellen: In den Bildern jüngerer Kinder kommen vermehrt weibliche Wissenschaftlerinnen vor, während bei älteren Proband*innen jene Darstellungen von weiblichen Personen als Wissenschaftlerinnen weitgehend wegfallen. Miller et al. (ebd.: 1943) schlussfolgern daraus, dass trotz der Zunahme von Wissenschaftlerinnen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen in den letzten Jahrzehnten Mädchen und Jungen lernen, dass Wissenschaft „Männersache“ sei, da weibliche Vorbilder in ihrem Umfeld fehlen. Diese Beobachtung steht im Einklang mit der sozialen Rollentheorie (Eagly/Wood 2012), wonach die Beobachtungen von Frauen und Männern in verschiedenen sozialen Rollen und bei rollengebundenen Aktivitäten bewirken, dass Geschlechterstereotype verinnerlicht werden (ebd.; Koenig/Eagly 2014). Aus der diskrepanten Verteilung von Männern und Frauen in sozialen Rollen, sowohl im Haushalt als auch bei der Berufstätigkeit, werden schon früh persistente Geschlechterstereotype internalisiert (Makarova/Herzog 2015b).

Auch im Schulunterricht vermitteln Lehrpersonen jungen Menschen neben fachspezifischem auch sozialisationsspezifisches Wissen über Geschlechterrollen und die damit zusammenhängenden Erwartungen an Weiblichkeit und Männlichkeit. Damit werden auch Assoziationen zwischen dem Fachimage und dem Geschlechterimage und die damit verbundenen Attributionen von geschlechtsspezifischen Begabungen und Kompetenzen in unterschiedlichen Fachbereichen begünstigt. Einer Schweizer Studie unter Gymnasiast*innen zufolge, werden die Fächer Mathematik, Physik und Chemie mit dem männlichen Geschlecht assoziiert. Am stärksten wird das Fach Mathematik als männlich in der Wahrnehmung von Schüler*innen konnotiert, danach folgten Physik und Chemie (Makarova et al. 2019). Zudem zeigte eine ländervergleichende Studie, dass Gymnasiast*innen in den Niederlanden und Deutschland eine Lehrperson in den Fächern Mathematik und Physik überwiegend mit einer Person männlichen Geschlechts assoziierten (Kessels/Taconis 2012). Die Studie schlussfolgert, dass „students acquire not only knowledge about science but also about science culture [...] in their science classes and that students' image of science teachers can influence their academic choices“ (ebd.: 1049).

Das geschlechtsbezogene Image der Fächer spiegelt sich bereits in der Wahl der Schwerpunktfächer wider. Betrachtet man die Zahlen der gymnasialen Maturitätszeugnisse nach Schwerpunktfächern in der Schweiz, zeigt sich, dass erheblich mehr Jungen (18.4%) als Mädchen (4.4%) in der Sekundarstufe II die Schwerpunktfächer Mathematik und Physik wählen (BFS 2019). Die Verteilung von Mädchen und Jungen in den Schwerpunktfächern Chemie und Biologie ist allerdings fast ausgeglichen (Mädchen 18.4% und Jungen 20.5%). Was die spätere Wahl der Studienrichtung angeht, so zeigt die Forschung, dass eine starke Assoziation von mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern mit dem männlichen Geschlecht die Wahrscheinlichkeit der Wahl eines MINT-Studiums insbesondere durch Gymnasiastinnen mindert (Makarova et al. 2019).

Ein weiterer Faktor, der maßgeblichen Einfluss auf die Repräsentation von Schulfächern und somit Wirkung auf Schüler*innen hat, sind Lehrmittel und die darin verwendete Sprache sowie textliche und bildliche Darstellungen von Protagonist*innen. Auch hier zementieren klischeehafte Geschlechterdarstellungen und die starke Überrepräsentation von Männern als Protagonisten das Image der Naturwissenschaften als männliche Domäne (Herzog et al. 2019; Makarova et al. 2016b). Schülerinnen, die sich mit jenen einseitigen Darstellungen konfrontiert sehen und denen weibliche Vorbilder in den Fachbereichen fehlen, wird eine wesentliche motivationale Grundlage für die Leistungserbringung im Fach, eine fachbezogene Interessens- und Selbstkonzeptentwicklung sowie Identifizierung mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern entzogen (Eccles 1989; Greene et al. 1999; Kessels 2005; Kessels et al. 2006).

Dass Geschlechtergerechtigkeit in Lehrmitteln und im Unterricht förderlich für das fachbezogene Selbstkonzept ist, konnte eine Meta-Analyse der Daten von PISA und TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) bestätigen. So wirkt sich Geschlechtergerechtigkeit vorteilhaft auf das Selbstbewusstsein von Mädchen und deren Wertschätzung für das Fach Mathematik aus und ist überdies ausschlaggebend für den Erfolg im Fach Mathematik (Else-Quest et al. 2010). Ebenfalls sind motivationale Faktoren in ihrer Bedeutung für den Erfolg in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nicht zu unterschätzen (Budde 2009; Lärer 2008). So sind die Einschätzung der eigenen Begabungen, Freude am Fach und vor allem fachliches Interesse sowie fachliche Leistungen unabhängig vom Geschlecht bedeutsam für die spätere Wahl eines MINT-Studiums (Aeschlimann et al. 2016). Ein negatives Selbstkonzept und tiefe Selbstwirksamkeit in Mathematik und Naturwissenschaften schaffen (Berührungs-)Ängste, welche sodann unbewusst berufsbezogene Interessen und Entscheidungen steuern.

Genderbias der Lehrpersonen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern

Das Image der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer scheint nicht nur bei Schüler*innen männlich konnotiert zu sein, sondern auch in der Wahrnehmung der Lehrpersonen. So zeigte eine Studie, in der 194 angehende Lehrpersonen den Draw-A-Scientist Test absolvierten, dass Lehrpersonen ein stark geschlechterstereotypes Bild der Naturwissenschaft internalisiert haben. Die Zeichnungen porträtierten überwiegend Männer mit Laborkitteln, Mikroskopen und Reagenzgläsern (Moseley/Norris 1999). Auch in der Schweiz zeigen die Studien aus den 1990er Jahren, dass Lehrpersonen Naturwissenschaften männlich konnotieren. In einer neueren Schweizer Studie (Makarova/Herzog 2015 a) konnte aber dargelegt werden, dass solche geschlechterstereotypen Zuschreibungen nur bezüglich des Faches Mathematik, das von Lehrpersonen als männliche Domäne wahrgenommen wird, bestehen. In Bezug auf die Wahrnehmung der Fächer Physik und Chemie weisen die befragten Lehrpersonen der Sekundarstufe II eine stereotypfreie Wahrnehmung auf.

Trotz der hohen pädagogischen Relevanz des Themas sind Geschlechterstereotype von Lehrpersonen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und ihre Auswirkung auf das pädagogische Handeln noch nicht eingehend erforscht worden. Einzelne Studien zeigen dennoch, dass sich Geschlechterstereotype von Lehrpersonen auf ihre Erwartungshaltungen und Einschätzungen von Kompetenzen sowie ihre Attribution von Leistungs- und Verhaltensunterschieden der Schüler*innen auswirken können. So stellt eine Studie in Deutschland fest, dass Lehrpersonen der Primarstufe, die vorherrschende Geschlechterrollenstereotype

teilen, ihren Schülern höhere mathematische Fähigkeiten und stärkere leistungsbezogene Ressourcen attribuieren als ihren Schülerinnen (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2002). Eine weitere Studie kommt zum Ergebnis, dass das geschlechterstereotype Denken von Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II in Österreich mit geringerem Wissen über Gender und einem signifikant stärkeren Glauben korrespondiert, wonach Begabungsunterschiede im Fach Mathematik stabil seien (Finsterwald et al. 2013). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine Studie von Jaremus et al. (2020), in der die Auswirkung von geschlechtsspezifischen Normen unter den Lehrpersonen der Sekundarstufe II an Schulen in Australien untersucht wurde. Dort stehen Schüler*innen zum Ende der obligatorischen Mathematikausbildung in der 10. Klasse vor der Entscheidung, ihre mathematischen Fähigkeiten im Rahmen von Erweiterungs- und Fortgeschrittenkursen zu vertiefen. Dies geschieht auf Anraten ihrer Lehrpersonen. Jaremus et al. (ebd.) konnten zeigen, dass Lehrpersonen in den Interviews die Anwärter*innen dieser Kurse diskursiv als männliche Personen konstruieren. Mittels naturalistischer Begründungen, wonach Schüler in Mathematik begabter seien, da sie über den erforderlichen Verstand verfügten, werden Mädchen ausgeschlossen und überdies Geschlechterstereotype weiter befeuert. Der zitierte Forschungsstand belegt deutlich, mit welcher Dringlichkeit Lehrpersonen hinsichtlich der genderbezogenen Zuschreibungen und ihrer Wirkungen sensibilisiert und aufgeklärt werden müssen. Um das eigene pädagogische Handeln auf Gendergerechtigkeit hin reflektieren zu können, braucht es Kriterien einer gendergerechten Unterrichtsgestaltung, die die Lehrpersonen in der Konzeption des Unterrichts unterstützen (Aeschlimann et al. 2015; Makarova et al. 2016b). Des Weiteren sind die Fragen relevant, welche Haltung Lehrpersonen hinsichtlich der Kriterien von Geschlechtergerechtigkeit einnehmen und welche Implikationen diese für die pädagogische Praxis haben.

3 Interviewstudie im Rahmen des Projekts „Naturwissenschaft ist (auch) Frauensache!“

Das Projekt „Naturwissenschaft ist (auch) Frauensache! Geschlechtergerechtigkeit von Lehrmitteln auf der Sekundarstufe II“¹ greift die oben erwähnten Geschlechterstereotype in Bezug auf naturwissenschaftliche Schulfächer auf und entwickelt Kriterien der Gendergerechtigkeit zur Analyse von Schul-

¹ Das Projekt wurde durch das Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann (EBG) mit Finanzhilfen nach dem Gleichstellungsgesetz unterstützt und hatte eine Laufzeit von zweieinhalb Jahren (2017 bis 2019).

büchern (Wenger/Makarova 2019). Das Globalziel des Projekts ist die Verbesserung der Gleichstellung von Frauen und Männern in der Schweiz durch die Aufhebung geschlechterstereotyper und diskriminierender Darstellungen von weiblichen und männlichen Personen in Lehrmitteln sowie die Zunahme von Frauen in MINT-Berufen.

Das Projekt wurde in zwei Phasen gegliedert: In der *ersten Projektphase* wurde das Physiklehrmittel *Physik für Mittelschulen* (Kammer/Mgeladze 2014) inhaltsanalytisch nach den folgenden Kriterien der Gendergerechtigkeit analysiert: 1) Fachinhalte zeigen Frauen und Männer, Mädchen und Knaben in zeitgemäßen, vielfältigen Rollen; 2) Fachinhalte orientieren sich an den sozialisationsbezogenen Vorerfahrungen und Interessen beider/aller Geschlechter; 3) In Sprache, Texten und Bildern werden die Geschlechter gleichwertig angesprochen (Wenger/Makarova 2019: 134). Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse, dass männliche Personen in Text und Bild weitaus häufiger dargestellt werden als weibliche Personen, die Geschlechterrollen stereotyp inszeniert werden und die Erfahrungswelt von männlichen Jugendlichen in der Darstellung der Fachinhalte dominiert (Wenger et al. 2019 a). Die Ergebnisse flossen in die Überarbeitung des Lehrmittels *Physik für Mittelschulen* ein, das in einer Neuauflage im Jahr 2019 erschienen ist. Zudem wurde eine Handreichung zu einem gendersensiblen naturwissenschaftlichen Unterricht für Lehrpersonen erarbeitet (Makarova/Wenger 2019).

In der *zweiten Projektphase* wurde die qualitative Interviewstudie auf der Sekundarstufe II realisiert (Wenger et al. 2019b). Zehn Gymnasien aus sechs Deutschschweizer Kantonen konnten für die Studie rekrutiert werden. Die Studie analysiert die Wahrnehmung und Interpretation von Kriterien der Gendergerechtigkeit in Physiklehrmitteln sowohl aus der Schüler*innenperspektive (Makarova et al. 2019) als auch aus der Sicht von Lehrpersonen.

Basierend darauf fokussiert der vorliegende Beitrag die Perspektive der Lehrpersonen, die im Rahmen der Studie anhand eines Leitfadens interviewt wurden. Befragt wurden 20 Physiklehrpersonen (15% weiblich und 85% männlich). Die inhaltliche Struktur des Interviewfragebogens für Lehrpersonen ergab sich aus den Hauptfragestellungen des Projekts sowie aus den Ergebnissen der Lehrmittelanalyse der ersten Projektphase und bestand aus folgenden Themen: 1. Physiklehrmittel im Unterricht, 2. Kriterien der Gendergerechtigkeit im Lehrmittel, 3. Bedeutung der Gendergerechtigkeit im Lehrmittel (Wirkung), 4. Überarbeitung des Physiklehrmittels (Beispiel). Für die Auswertung von transkribierten Interviews wurde ein deduktives Kategoriensystem entwickelt, das während des Kodierens induktiv bereichert wurde. Die Interviews wurden mithilfe von MAXQDA-Software durch jeweils zwei Personen kodiert. Abweichungen wurden besprochen und das Kategoriensystem bereinigt.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Interviews mit Lehrpersonen entlang zweier Leitthemen – Gendergerechtigkeit im Lehrmittel und Pädagogisches Handeln im Unterricht – präsentiert und anschließend diskutiert.

4 Gendergerechtigkeit im Lehrmittel

*Sprachliche Darstellung von Protagonist*innen in Lehrmitteln*

Ausgehend von der Frage, ob das im Unterricht eingesetzte Lehrmittel eine geschlechtergerechte Sprache verwendet, wurde von den Interviewerinnen jeweils vorab der Begriff Geschlechtergerechtigkeit definiert. Als geschlechtergerechte Sprache wurde jene charakterisiert, die sowohl geschlechtsneutrale Formulierungen und Anreden wie „wir“ und „Sie“, als auch grammatikalische Formen verwendet, die Frauen und Männer ausgewogen in der Sprache sichtbar machen wie z. B. die Physikerinnen und die Physiker.

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen bewertet die sprachliche Darstellung der Protagonist*innen in Physiklehrmitteln als nicht geschlechtergerecht. Lehrpersonen geben an, dass männliche Formen deutlich überwiegen. Sprachliche Darstellungen von Mädchen und Frauen in Physiklehrmitteln kämen so gut wie nie vor.

Weitere Befragte geben an, die von ihnen verwendeten Physiklehrmittel seien neutral und ohne Einbezug von Personen formuliert. Die Analyse der Interviews zeigt außerdem, dass Lehrpersonen die Bedeutung einer geschlechtergerechten sprachlichen Darstellung von Protagonist*innen in Physiklehrmitteln unterschiedlich stark gewichten. Der Großteil der befragten Lehrpersonen hält eine ausgewogene geschlechtergerechte Sprache für wichtig, da diese Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen habe: „Man steuert damit unbewusst oder unterbewusst Vieles“ (Interview 04_01_01, Absatz 68–69).

Eine gegenteilige Meinung wird von einem kleinen Anteil der befragten Lehrpersonen vertreten. Ihrer Ansicht nach ist die geschlechtergerechte Darstellung von Protagonist*innen in Physiklehrmitteln nicht relevant. Hierfür nennen sie verschiedene Begründungen. Das prominenteste Argument ist jedoch, dass nicht die Sprache, sondern der Inhalt eines Lehrmittels ausschlaggebend sei: „Also es ist mir sicher bewusst, dass das ein Thema ist, aber letztlich geht es mir primär immer noch um die Inhalte“ (Interview 02_05_01, Absatz 34). Für andere wiederum sind praktikable Gründe wie die Kompaktheit und Kürze des Lehrmittels entscheidend. Die „Nennung beider sprachlichen Formen“ sei zu lang und teilweise sogar „störend“ (Interview 09_02_01, Absatz 166; Interview 10_02_01, Absatz 49). Praktikabilität wird hier der sprachlichen Sichtbarmachung von Protagonist*innen vorgezogen.

Selbst wenn Lehrpersonen in der sprachlichen Darstellung der Protagonist*innen ein Ungleichgewicht bestätigen, ändert dies nichts an ihrer Ansicht, wonach Sprache irrelevant sei. Dieser Standpunkt wird legitimiert, indem auch Schüler*innen eine ähnlich desinteressierte Einstellung unterstellt wird. Demnach sei die ausgewogene sprachliche Darstellung von Protagonist*innen „nicht so wichtig irgendwie, weil’s bei der Kundschaft [...] auch nicht so wahnsinnig zentral ist [...]“ (Interview 03_01_01, Absatz 80–83). Neben diesen Aussagen gibt es auch einige Wenige, die eine geschlechtergerechte Sprache, sofern sie im Physiklehrmittel vorkommt, als erzwungen und nicht authentisch wahrnehmen.

Auffällig ist, dass zum Teil die bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtergerechter Sprache im Lehrmittel bis zum Zeitpunkt des Interviews kaum stattgefunden hat. So antwortet eine Lehrperson: „Das Schulbuch, da könnte ich jetzt gar nicht, gar nicht sagen, ob das geschlechtsneutral geschrieben ist“ (Interview 07_01_01, Absatz 34).

*Bildliche Darstellung von Protagonist*innen in Lehrmitteln*

Neben der sprachlichen Darstellung von Protagonist*innen wurde auch die bildliche Darstellung in den Interviews thematisiert. So wurde danach gefragt, ob nach Einschätzung der Lehrpersonen weibliche und männliche Personen im Bildmaterial des Lehrmittels anzahlmäßig ausgewogen abgebildet sind.

Die Mehrheit von Lehrpersonen erkennt, dass Männer im Vergleich zu Frauen im Bildmaterial der Lehrmittel deutlich überrepräsentiert sind. Dieses Missverhältnis zeigt sich vor allem in älteren Lehrmitteln, in denen weibliche Protagonistinnen gänzlich fehlten. Beispiele für die Reproduktion stereotyper Geschlechterbilder in Lehrmitteln werden von den Lehrpersonen zahlreiche genannt. Männliche Protagonisten würden dargestellt, wenn es um männlich assoziierte Themenfelder wie Technik und Mechanik ginge. Häufig, um Kraftverhältnisse bildlich greifbar zu machen, würde das stereotype Bild des Bodybuilders gewählt. Stereotype Darstellungen von Frauenbildern kämen aber ebenfalls vor. So würden eine Reiterin auf einem Pferd oder eine Eiskunstläuferin beim Thema Translation und Beschleunigung abgebildet. Es wird deutlich, dass sich Lehrpersonen sehr kritisch mit den Darstellungen von Geschlechterrollen auseinandersetzen und klischeehafte Darstellungen ablehnen: „Schade ist einfach eben, dass bei gewissen Themen einfach immer sehr, sehr stereotypisch gearbeitet wird“ (Interview 09_01_01, Absatz 51).

Dem Großteil der befragten Lehrpersonen ist eine zahlenmäßig ausgewogene Darstellung von männlichen und weiblichen Protagonist*innen wichtig. Anders als in der sprachlichen Darstellung, wo die Bemühungen um geschlechtergerechte Formulierungen als umständlich, teils störend empfunden

werden, wird das Bestreben nach einer geschlechtergerechten Bebilderung als bedeutsam und erstrebenswert erachtet:

Ich denke, [...] dass man wirklich beide Geschlechter vertreten sollte [...] ich glaube wir haben 60% Frauenanteil an diesem Gymnasium, das heißt, es ist eine Mehrheit. Dann wäre es ja komisch, wenn alles wie früher noch auf Herren ausgerichtet wäre, oder? [...] Wir müssen die Frauen abholen, wir müssen sie auch einbringen in diese alten Männerdomänen, sage ich einmal, das aufbrechen [...]. (Interview 05_01_01, Absatz 80)

Einige Lehrpersonen äußern, in den von ihnen verwendeten Physiklehrmitteln gebe es eine ausgewogene Darstellung von Protagonist*innen im Bildmaterial. Insgesamt zeigt sich aber, dass die verschiedenen Physiklehrmittel bezüglich der Kriterien der Geschlechtergerechtigkeit Qualitätsunterschiede aufweisen.

Lediglich ein sehr geringer Anteil der Befragten findet die ausgewogene bildliche Darstellung von Protagonist*innen nicht relevant mit dem Argument, junge Frauen könnten mit der Dominanz der männlichen Protagonisten im Lehrmittel gut umgehen. Hier findet sich eine Parallele zur sprachlichen Darstellung. So wird auch die ausgewogene bildliche Darstellung der Geschlechter in Physiklehrmitteln von einigen Befragten als nicht authentisch, erzwungen oder gar „lächerlich“ angesehen (Interview 06_01_01, Absatz 118–121). Anhand dieser Aussagen lässt sich feststellen, wie tief das Ungleichgewicht der Geschlechter im Bewusstsein der Befragten verankert ist, wenn die Versuche, ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis anzustreben, Irritation und Ablehnung auslöst.

Protagonistinnen als (berufliche) Vorbilder in Lehrmitteln

Die Auswertung der Frage, ob Frauen als berufliche Vorbilder in Physiklehrmitteln erkennbar sind, bringt vielfältige Antworten hervor. Es scheint, dass das Thematisieren von Vorbildern die Geschlechtergerechtigkeit für Lehrpersonen besser greifbar werden lässt.

Diese geben an, dass weibliche Vorbilder in den Lehrmitteln zahlenmäßig unterrepräsentiert seien. Physik sei „sehr stark männerlastig“ (Interview 02_02_01, Absatz 41). Demzufolge sind „die männlichen Vertreter in der Wissenschaft in der Physik [...] überproportional vertreten in den Büchern. [...] Die Frauen kommen auch vor – aber sie haben einen Seltenheitscharakter“ (Interview 10_01_01, Absatz 50). Weibliche Vorbilder würden für ihre Leistungen und Erfolge keine Würdigung erfahren und blieben in Physiklehrmitteln unerwähnt. Anhand mehrerer Beispiele belegen Lehrpersonen, dass Frauen eine Ausnahme in Lehrmitteln sind:

In einem bestimmten Thema, wenn man über Radioaktivität redet, dann weiß man: ‚Marie Curie muss man erwähnen‘ und die wird im Buch erwähnt. Aber in der Astronomie und der Physik, werden die Frauen wenig erwähnt, auch wenn sie eine große Rolle gespielt haben. (Interview 10_01_01, Absatz 50)

Einige wenige Lehrpersonen sind sehr gut über Wissenschaftlerinnen in der Physik informiert und nennen neben Marie Skłodowska Curie und Lise Meitner noch weitere Physikerinnen wie zum Beispiel Emmy Noether, Lene Hau, Felicitas Paus, Maria Goeppert-Mayer, Jocelyn Bell Burnell und Mileva Maric. In der Regel sind jedoch den Physiklehrer*innen weibliche Wissenschaftlerinnen weitgehend unbekannt. Besonders eindrücklich fällt diese Wissenslücke bei jenen Lehrpersonen auf, die zuvor im Interview die immense Bedeutung der Nennung weiblicher Wissenschaftlerinnen in Physiklehrmitteln betont haben. Von vielen Lehrkräften wird auch explizit der Wunsch nach Unterstützung geäußert, Lektionen und Lehrmaterial zu erhalten, um Schüler*innen weibliche Vorbilder vorstellen zu können.

Dass weibliche Vorbilder in Physiklehrmitteln dazu beitragen können, Schülerinnen für das Fach zu interessieren, bestätigt die Mehrheit der befragten Lehrpersonen:

Die sollten integriert sein in den Lehrmitteln, um die Schülerinnen zu motivieren, was im Moment nicht der Fall ist. Es [...] ist einer der wichtigsten Faktoren, um sie für Physik zu interessieren. (Interview 10_01_01, Absatz 90).

Allerdings teilt sich die Meinung der Lehrpersonen hinsichtlich der Frage, wie groß die Wirkung weiblicher Vorbilder in Physiklehrmitteln auf das Interesse für das Fach und auf eine spätere Studienwahl der Schüler*innen ist.

Als problematisch thematisieren Lehrpersonen außerdem die Inhalte des Faches Physik. Der Tradition des Faches folgend werden physikalisches Grundwissen und Gesetze gelehrt, jedoch bliebe kaum Zeit für „moderne Physik“. Erst im letzten Schuljahr würde aktuelle Forschung thematisiert, weshalb zeitgemäße, weibliche Vorbilder zu kurz kämen (Interview 07_03_01, Absatz 47).

5 Gendersensibler Unterricht

Reflexion des Unterrichts retrospektiv

Die Frage, wo Lehrpersonen im Unterricht und in den Lehrmitteln Handlungsbedarf zur Erhöhung der Geschlechtergerechtigkeit sehen, hat zahlreiche und ausführliche Antworten hervorgebracht. Aus diesen kann abgeleitet werden, wie Lehrpersonen ihr pädagogisches Handeln sowohl aus einer retrospektiven als auch einer prospektiven Sicht bezüglich einer gendersensiblen Unterrichtsgestaltung interpretieren.

Bereits für Geschlechtergerechtigkeit sensibilisierte Lehrer*innen geben an, in den selbst zusammengestellten Skripten und Dossiers auf Kriterien der Geschlechtergerechtigkeit zu achten. Dabei legen sie Wert darauf, dass Geschlechter sprachlich wie bildlich in Aufgabenstellungen möglichst ausgeglichen vertreten sind, ohne dabei jedoch zu streng und „verbissen“ vorzugehen (Interview 03_01_01, Absatz 92–93). Der kritische Umgang mit geschlechterstereotypen Rollenbildern, der sich zuvor in der Analyse zeigte, wird auch im pädagogischen Handeln sichtbar. So betonen Lehrpersonen, wie wichtig es ihnen ist, keine Geschlechterstereotypen zu verstärken. Einige Lehrpersonen geben an, bestimmte Rollenbilder und Klischees sogar gezielt zu unterlaufen und zu durchbrechen:

Generell versuche ich ein bisschen gegen die Trends zu verstoßen [...]. Also es gibt dann eher einen Tänzer statt einer Tänzerin und dafür eine Astronautin, aber es sollte ungefähr ausgeglichen über das Skript hinweg [...] sein. (Interview 02_04_01, Absatz 33)

Andere engagierte Lehrer*innen machen aktiv im Unterricht auf Missstände aufmerksam, indem sie zum Beispiel veraltete Rollenbilder im Lehrmittel thematisieren und die Ungerechtigkeiten hervorheben:

Die anderen haben einen Nobelpreis bekommen und Emmy Noether hat eine großartige Arbeit geleistet für die Physik, sie ist auch leer ausgegangen, ich weise schon darauf hin, dass es nicht gerecht ist. (Interview 02_03_01, Absatz 59)

Im Hinblick auf das eigene Rollenbild und die eigenen Fähigkeiten müsse „Aufbauarbeit“ geleistet werden (Interview 07_03_01, Absatz 129). So sei die Überzeugung, für Physik nicht begabt zu sein, bereits tief im Selbstverständnis der Schülerinnen verankert. Vielfach wird auch die Bedeutung der eigenen Haltung als Lehrperson hervorgehoben, da diese maßgeblich dazu beitragen könne, Schüler*innen für die Physik zu begeistern.

Es gibt aber auch Lehrpersonen, die vermeiden möchten, dass Geschlechtergerechtigkeit im Unterricht und in Lehrmitteln „in das Feministische übergeh[t], also übertrieben [wird]“ (Interview 08_01_01, Absatz 26–27). Dies macht deutlich, dass der Begriff und das dahinterstehende Konzept der Geschlechtergerechtigkeit oftmals noch unklar sind oder aber missverstanden werden, wodurch eine ablehnende Haltung gefördert wird.

Ideen für den Unterricht prospektiv

Sowohl das Interview als auch eigene Erfahrungen und besuchte Workshops, in denen Lehrpersonen sich mit Geschlechtergerechtigkeit auseinandergesetzt haben, konnten ein Umdenken und einen Willen zur Veränderung bei den Befragten bewirken:

Ehrlich gesagt, ich habe nie darüber nachgedacht [...]. Wir hatten diese Weiterbildung [...] [ü]ber diese Gendergerechtigkeit, über Lehrmittel [...]. Ich bin dort hingegangen und danach habe ich angefangen, darüber nachzudenken. Aber vorher habe ich nie gedacht, dass [es] eine Geschlechterungerechtigkeit von Lehrmitteln gibt. (Interview 09_02_01, Absatz 44)

Die Sensibilisierung für Geschlechtergerechtigkeit ermöglicht nicht nur die Reflexion eigener Vorurteile und Geschlechterstereotype, sondern offenbart den Lehrpersonen auch Handlungsbedarf, eigene Lehrmaterialien und Praxen im Unterricht zu optimieren: „Ich glaube schon, dass es gewisse Themen gibt, wo ich wahrscheinlich schon nochmal überlegen müsste, ob es da nicht bessere Beispiele [...] gibt“ (Interview 02_05_01, Absatz 52).

Nicht alle wissen jedoch, wie sie die Kriterien der Geschlechtergerechtigkeit umsetzen und die Physik für Schülerinnen interessanter gestalten können, die Bereitschaft dazu ist aber vorhanden:

[Ich] will [...] etwas Interessantes für die Frauen machen, damit ich mehr Frauen für die Physik motiviere. Was kann ich tun? (Interview 09_02_01, Absatz 100)

oder

Wenn ich da ein gutes Lehrmittel hätte, das das wirklich gendergerecht beschreibt, dann würde ich das sicher gerne mal anschauen. (Interview 02_01_01, Absatz 86)

Als konkrete Ideen und Vorhaben für die zukünftige Unterrichtsgestaltung werden Exkursionen, zum Beispiel zum Forschungszentrum CERN, genannt oder der Kontakt zu Universitäten und Wissenschaftler*innen, die ihre Arbeit in der Klasse vorstellen. Das Kennenlernen weiblicher Vorbilder könne dazu beitragen, Interesse und Motivation für das Fach sowie mehr Selbstvertrauen zu entwickeln. Dabei ist den Lehrpersonen bewusst, dass sie als Vorbild dienen können: „Also ich versuche da selber als Physikerin die Vorbildrolle [...] zu übernehmen“ (Interview 08_01_01, Absatz 35). Auch innerhalb der Fachschaft sehen die Befragten Potenzial, eine geschlechtergerechte Unterrichtspraxis zu fördern. Für die Mehrheit der Befragten würde ein Fördern von Geschlechtergerechtigkeit in Lehrmitteln und im Unterricht bedeuten, dass alle Schüler*innen „ihren Interessen nachgehen könnten, unabhängig vom Image [oder] von Gesellschaftszwängen“ (Interview 03_01_01, Absatz 78–79).

6 Diskussion

Die hier vorgestellte Studie bringt aufschlussreiche Erkenntnisse darüber, für wie gendergerecht Lehrpersonen die in der Sekundarstufe II verwendeten Physiklehrmittel halten und welche Implikationen diese Haltung für ihre pädagogische Praxis hat. Somit leistet die Studie einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Forschungsdesiderata.

Die Analyse der Interviews mit Lehrpersonen legt nahe, dass die Mehrheit der Befragten die sprachliche und bildliche Darstellung von Protagonist*innen in Physiklehrmitteln als nicht geschlechtergerecht wahrnimmt. Die starke Überrepräsentation von Männern in Sprache und Bildern fällt vielen Lehrpersonen negativ auf. Vor allem können zahlreiche Beispiele für die Reproduktion stereotyper Geschlechterbilder in Lehrmitteln genannt werden. Hier zeigt sich, dass sich der Großteil der befragten Lehrpersonen kritisch mit den Darstellungen von Geschlechterrollen auseinandersetzt und klischeehafte Darstellungen ablehnt. Anders als in der sprachlichen Darstellung, wo die Bemühungen um geschlechtergerechte Formulierungen von einigen Personen als umständlich, teils störend empfunden werden, wird das Bestreben nach einer geschlechtergerechten Bebilderung grundsätzlich als bedeutsam eingestuft.

Obschon der Großteil der befragten Lehrpersonen eine ausgewogene geschlechtergerechte Sprache für wichtig hält, da diese Einfluss auf die Motivation der Schüler*innen habe, scheint die Thematik einer gendergerechten Sprache mehr Konfliktpotenzial zu beinhalten und wird daher kontroverser diskutiert. Es zeigt sich, dass hier insbesondere ein Bedarf zur Sensibilisierung der Lehrpersonen bezüglich der Wirkung der Sprache, die „ein wichtiges und machtvolleres Mittel der Herstellung von ‚Geschlecht‘“ ist (Wetschanow

2008: 198), besteht. Im Weiteren scheinen oftmals medial geführte Debatten um geschlechtergerechte Sprache stellvertretend für die Debatte allgemein um Gendergerechtigkeit zu sein, wobei die Sprache lediglich ein Kriterium der Gendergerechtigkeit ausmacht. Generell, so lassen die Interviews vermuten, bedarf es der Klärung und Greifbarmachung von Konzepten wie Gendergerechtigkeit und Feminismus (Ipsos 2019: 9).

Ernüchternd sind die Aussagen mancher Lehrpersonen, die – obschon sie ein Ungleichgewicht in der sprachlichen und bildlichen Darstellung von Protagonist*innen bestätigen – keine Ambitionen zeigen, diesem Ungleichgewicht mit ihrem pädagogischen Handeln entgegen zu steuern. Eine solche Haltung ist im Lichte der Forschungsbefunde zur Wirkung der Sprache (Heise 2000; Stahlberg/Sczesny 2001) und zur Bedeutung von Vorbildern (Makarova et al. 2016 a; Good et al. 2010) höchst problematisch, weil damit der Gender Bias in der Fachkultur fortbesteht. Genauso gravierend ist es, wenn jene Haltung legitimiert wird, indem Schüler*innen eine ähnlich desinteressierte Einstellung unterstellt wird. Damit verpassen Lehrpersonen die Gelegenheit, selbst eine Vorbildfunktion einzunehmen.

Dass Vorbilder wichtig sind, um Schüler*innen für das Fach zu interessieren, bestätigt die Mehrheit der befragten Lehrpersonen. Somit teilen sie die in der Forschung führende Meinung (Makarova et al. 2016 a; Miller 2015; Good et al. 2010). Die meisten Befragten geben an, dass zeitgemäße weibliche Vorbilder in den Lehrmitteln fehlen. Sehr engagierte Lehrer*innen machen aktiv im Unterricht auf Missstände aufmerksam, indem sie zum Beispiel veraltete Rollenbilder im Lehrmittel thematisieren und weibliche Wissenschaftlerinnen vorstellen. Wie wichtig in diesem Zusammenhang eine Weiterbildung im Bereich der gendersensiblen Unterrichtsgestaltung ist (Brovelli et al. 2019), zeigen jene Aussagen, in denen Lehrpersonen über die besuchten Workshops und ihre sensibilisierende Wirkung berichten. So erzählen mehrere Personen von einer nachträglich eintretenden Reflexion eigener Vorurteile und Geschlechterstereotypen und dem Bestreben, eigene Unterrichtsmaterialien zu korrigieren bzw. gendersensibel zu konzipieren.

Im Weiteren dürften sich die Aus- und Weiterbildungsangebote nicht nur auf die Sensibilisierung von Lehrpersonen beschränken, sondern sollten Möglichkeiten und Handlungsempfehlungen beinhalten, die Lehrpersonen aufzeigen, wie geschlechtergerechte Lehrmittel und geschlechtergerechter Unterricht aussehen können. Denn einige in der Studie interviewte Lehrpersonen erwähnen, dass sie nicht wissen, wie sie die Kriterien der Geschlechtergerechtigkeit umsetzen und die Physik interessanter für Schüler*innen gestalten können. Von vielen der Befragten wird explizit der Wunsch nach Unterstützung geäußert. Hier sollten sowohl bildungspolitische Bemühungen als auch die der Forschung ansetzen: Lehrmittel aller Schulstufen müssen gezielt überarbeitet werden, indem die

Kriterien der Gendergerechtigkeit berücksichtigt und umgesetzt werden. Insbesondere die neue Ausarbeitung von Lehrmitteln im Rahmen der Umsetzung des Lehrplans 21 bietet eine Gelegenheit, um Anpassungen vorzunehmen und mehr Gendergerechtigkeit in Lehrmitteln der Volksschule zu fördern (vgl. dazu auch Ziegler in diesem Band). Insbesondere da der Lehrplan 21 „Geschlecht und Gleichstellung“ explizit aufführt (D-EDK 2016: 36ff.).

Solange der Gender Bias in Naturwissenschaften und in Lehrmitteln bestehen bleibt, sollten Lehrpersonen eine Diskussionsgrundlage schaffen, um mit Schüler*innen über Ungerechtigkeiten ins Gespräch zu kommen. Dabei sollten einseitige, unzeitgemäße und klischeebehaftete Inhalte und Bilder deklariert und hinterfragt werden, um einer unbewussten Entstehung von geschlechtsbezogenen, stereotypen Zuschreibungen bewusst gegenzusteuern. Viele Lehrpersonen tun dies bereits, indem sie eigene Recherchen betreiben, Unterrichtsmaterialien erstellen und anpassen. Hier braucht es aber noch mehr Unterstützung, beispielsweise in Form von Porträts weiblicher Naturwissenschaftlerinnen, die in Lehrmitteln integriert werden können (Makarova/Wenger 2019). Die im Jahr 2020 mit dem Nobelpreis für Chemie ausgezeichneten Forscherinnen Emmanuelle Charpentier und Jennifer Doudna sowie die mit dem Nobelpreis für Physik ausgezeichnete Forscherin Andrea Ghez sind hervorragende Beispiele dafür, dass es bedeutende Frauen in der Naturwissenschaft gibt, deren Sichtbarmachung in Lehrmitteln und im Unterricht ein wichtiges Zeichen für Schüler*innen setzt. Der Unterricht, der sich an Bedürfnissen *aller* Schüler*innen orientiert, vermag es, der Ungleichheit der Geschlechter entgegenzuwirken und die Leistungen der Schüler*innen positiv zu beeinflussen (Aeschlimann et al. 2016; Else-Quest et al. 2010). Dies sind wichtige Indizien, welche die Bedeutung von Lehrpersonen und deren Arbeit unterstreichen. Lehrpersonen tragen viel Verantwortung, aber auch viel Potenzial, einen Wandel zu bewirken und Gerechtigkeit für Mädchen und Jungen herzustellen. Dieser Verantwortung täglich gerecht zu werden, bedeutet, Kompetenzen zu erwerben und Anstrengungen zu unternehmen, aber noch mehr, Beharrlichkeit und den Willen zur Veränderung im pädagogischen Handeln zu zeigen, um zukünftigen Generationen eine gerechte Verteilung von Lebenschancen zu ermöglichen.

Literatur

- Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter/Makarova, Elena (2016): How to foster students' motivation in mathematics and science classes and promote students' STEM career choice. A study in Swiss high schools. In: *International Journal of Educational Research* 79, S. 31–41.
- Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter/Makarova, Elena (2015): Frauen in MINT-Berufen: Retrospektive Wahrnehmung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts auf der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, 1, S. 37–49.
- BFS (2019): Gymnasiale Maturitätszeugnisse nach Schwerpunktfach, Schulkanton, Wohnkanton und Geschlecht (Interaktive Tabellen). https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1503020200_102/px-x-1503020200_102/px-x-1503020200_102.px [Zugriff: 30.10.2020].
- Brovelli, Dorothee/Vogler, Evelin/Schmid, Andrea M. (2019): Geschlechter-sensibler Naturwissenschafts- und Technikunterricht. In: Makarova, Elena (Hrsg.): *Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl: Beiträge aus Forschung und Praxis*. Bern: Hep Verlag, S. 149–163.
- Budde, Jürgen (2009): *Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze*. *Bildungsforschung*, Band (30). Bonn/Berlin: BMBF.
- Chambers, David Wade (1983): Stereotypic images of the scientist: The Draw-A-Scientist Test. In: *Science Education* 67, S. 255–265.
- Deaux, Kay/LaFrance, Marianne (1998): Gender. In: Gilbert, Daniel T./Fiske, Susan T./Lindzey, Gardner (Hrsg.): *The Handbook of Social Psychology*. New York: Mc Graw-Hill, S. 788–827.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): *Lehrplan 21. Gesamtausgabe (bereinigte Fassung vom 29.02.2016)*. https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf [Zugriff: 30.10.2020].
- Eagly, Alice H./Wood, Wendy (2012): Social role theory. In: van Lange, Paul A. M./Kruglanski, Arie W./Higgins, E. Tory (Hrsg.): *The Handbook of Theories of Social Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 458–476.
- Else-Quest, Nicole M./Hyde, Janet S./Linn, Marcia C. (2010): Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. In: *Psychological Bulletin* 136, S. 103–127.
- Eccles, Jacquelynne S. (1989): Bringing young women to math and science. In: Crawford, Mary/Gentry, Margaret (Hrsg.): *Gender and thought: Psychological perspectives*. New York: Springer, S. 36–58.
- Finsterwald, Monika/Wagner, Petra/Schober, Barbara/Lüftenegger, Marko/Spiel, Christiane (2013): *Fostering lifelong learning – Evaluation of a*

- teacher education program for professional teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 29, S. 144–155.
- Fort, Deborah C./Varney, Heather L. (1989): How students see scientists: Mostly male, mostly white, and mostly benevolent. In: *Science and Children* 26, S. 8–13.
- Good, Jessica J./Woodzicka, Julie A./Wingfield, Lylan C. (2010): The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance. In: *The Journal of Social Psychology* 150, S. 132–147.
- Greene, Barbara A./DeBacker, Teresa K./Ravindran, Bhuvaneshwari/Krows, A. Jean (1999): Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. In: *Sex Roles* 40, S. 421–458.
- Greenwald, Anthony G./McGhee, Debbie E./Schwartz, Jordan L. (1998): Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 74, S. 1464–1480.
- Heise, Elke (2000): Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis generischen Maskulinums und seiner Alternativen. In: *Zeitschrift für Sprache & Kognition* 19, 1/2, S. 3–13.
- Herzog, Walter/Makarova, Elena/Fanger, Felicitas (2019): Darstellung der Geschlechter in einem Physik- und in einem Chemieschulbuch für die Sekundarstufe II. In: Makarova, Elena (Hrsg.): *Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl: Beiträge aus Forschung und Praxis*. Bern: Hep Verlag, S. 108–127.
- Huber, Richard A./Burton, Grace M. (1995): What do students think scientists look like? In: *School Science and Mathematics* 95, S. 371–376.
- Ipsos (2019): *Global Attitudes towards Gender Equality: Ipsos Global International Women’s Day Survey 2019*. <https://www.ipsos.com/de-de/studie-zum-weltfrauentag-deutsche-sehen-manner-immer-noch-im-vorteil> [Zugriff: 30.10.2020].
- Jaremus, Felicia/Gore, Jennifer/Prieto-Rodriguez, Elena/Fray, Leanne (2020): Girls are still being ‘counted out’: Teacher expectations of high-level mathematics students. In: *Educational Studies in Mathematics* 105, S. 219–236.
- Kessels, Ursula (2005): Fitting into the stereotype: How gender-stereotyped perceptions of prototypic peers relate to liking for school subjects. In: *European Journal of Psychology of Education* 20, 3, S. 309–323.
- Kessels, Ursula/Rau, Melanie/Hannover, Bettina (2006): What goes well with Physics? Measuring and altering the image of science. In: *British Journal of Educational Psychology* 76, S. 761–780.
- Kessels, Ursula/Taconis, Ruurd (2012): Alien or alike? How the perceived similarity between the typical science teacher and a student’s self-image correlates with choosing science at school. In: *Research in Science Education* 42, 6, S. 1049–1071.

- Koenig, Anne M./Eagly, Alice H. (2014): Evidence for the social role theory of stereotype content: Observations of groups' roles shape stereotypes. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 107, 3, S. 371–392.
- Kammer, Hans/Mgeladze, Irma (2014): *Physik für Mittelschulen* (2. Auflage). Bern: Hep Verlag.
- Kammer, Hans & Mgeladze, Irma (2019). *Physik für Mittelschulen* (3. erweiterte Auflage). Bern: Hep Verlag.
- Läzer, Katrin L. (2008): Does gender matter? Ergebnisse der SchülerInnenumfrage zum naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Willems, Katharina/Feltz, Nina/Freese, Urte/Läzer, Katrin L. (Hrsg.): *Genus – Geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93–117.
- Makarova, Elena/Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter (2019): The gender gap in STEM fields: the impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations. In: *Frontiers in Educational Psychology* 4, S. 1–11.
- Makarova, Elena/Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter (2016a): „Ich tat es ihm gleich“ – Vorbilder junger Frauen mit naturwissenschaftlich-technischer Berufswahl. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (published online April 2016), S. 1–19.
- Makarova, Elena/Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter (2016b): Wenn Frauen in MINT-Studiengängen fehlen: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht und die Studienwahl junger Frauen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Berufsorientierung und Geschlecht*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 39–57.
- Makarova, Elena/Herzog, Walter (2020): Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung – Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann, S. 271–278.
- Makarova, Elena/Herzog, Walter (2015 a): Trapped in the gender stereotype? The image of science among secondary school students and teachers. In: *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal* 34, 2, S. 106–123.
- Makarova, Elena/Herzog, Walter (2015b): Gender roles within the family: A study across three language regions of Switzerland. In: Safdar, Saba/Kosakowska-Berezecka, Natasza (Hrsg.): *Psychology of Gender Through the Lens of Culture*. New York: Springer, S. 239–264.
- Makarova, Elena/Wenger, Nadine (2019): Gendergerechtigkeit in Lehrmitteln für naturwissenschaftlichen Unterricht: Handreichung für Lehrpersonen. <https://www.elenamakarova.ch/projects/science-is-also-a-woman-s-thing/> [Zugriff: 30.10.2020].

- Makarova, Elena/Wenger, Nadine/Lindner, Jana (2019): Gender portrayal in science textbooks for upper secondary education: A qualitative study. Paper presented at the V Latin American Regional Conference of the International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). San José, 16–19 July.
- Miller, David I./Nolla, Kyle M./Eagly, Alice H./Uttal, David H. (2018): The development of children's gender-science stereotypes: A meta-analysis of 6 decades of US draw-a-scientist studies. In: *Child Development* 89, S. 1943–1955.
- Miller, David I./Eagly, Alice H./Linn, Marcia C. (2015): Women's representation in science predicts national gender-science stereotypes: Evidence from 66 nations. In: *Journal of Educational Psychology* 107, 3, S. 631–644.
- Moseley, Christine/ Norris, Deborah (1999): Preservice teachers' views of scientists. *Science and Children* 37,1, S. 50–53.
- Nosek, Brian A./Smyth, Frederick L./Sriram, Natarajan/Lindner, Nicole M./Devos, Thierry/Ayala, Alfonso, et al. (2009): National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 106, S. 10593–10597.
- Nosek, Brian A./Banaji, Mahzarin R./Greenwald, Anthony G. (2002): Math = male, me = female, therefore math \neq me. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 83, 1, S. 44–59.
- OECD (2015): How family, school and society affect boys' and girls' performance at school. In: OECD (Hrsg.): *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. Paris: OECD Publishing, S. 137–149.
- OECD (2016): *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (2017): *The pursuit of gender equality: An uphill battle*. Paris: OECD Publishing.
- Reinhold, Frank/Reiss, Kristina/Diedrich, Jennifer/Hofer, Sarah/Heinze, Aiso (2019): Mathematische Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand und Entwicklung. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster/ New York: Waxmann Verlag, S. 187–209.
- Renfrow, Daniel G./Howard, Judith A. (2013): Social psychology of gender and race. In: DeLamater, John/Ward, Amanda (Hrsg.): *Handbook of Social Psychology*. Dordrecht: Springer, S. 491–531.
- Scherz, Zahava/Oren, Miri (2006): How to change students' images of science and technology. In: *Science and Education* 90, S. 965–985.
- Schiepe-Tiska, Anja/Rönnebeck, Silke/Neumann, Knut (2019): Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand, Veränderungen und Implikationen für die naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. In:

- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster/ New York: Waxmann Verlag, S. 211–240.
- Stahlberg, Dagmar/Sczesny, Sabine (2001): Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: Psychologische Rundschau 52, 3, S. 131–140.
- Tiedemann, Joachim/Billmann-Mahecha, Elfriede (2002): „Schwierige Klassen“ in der Wahrnehmung von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, 3/4, S. 165–175.
- Weis, Mirjam/Doroganova, Anastasia/Hahnel, Carolin/Becker-Mrotzek, Michael/Lindauer, Thomas/Artelt, Cordula/Reiss, Kristina (2019): Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In: Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster/ New York: Waxmann Verlag, S. 47–80.
- Wenger, Nadine/Lindner, Jana/Makarova, Elena; unter Mitarbeit von Bojt, Erna/von Freymann, Belinda/Graf, Christoph (2019a): Geschlechtergerechtigkeit von Lehrmitteln auf der Sekundarstufe II. Forschungsbericht. <https://www.elenamakarova.ch/projects/science-is-also-a-woman-s-thing/> [Zugriff: 30.10.2020].
- Wenger, Nadine/Lindner, Jana/Makarova, Elena; unter Mitarbeit von Bojt, Erna/von Freymann, Belinda/Pfiffner, Nathalie/Wepfer, Lisa (2019b): Geschlechtergerechtigkeit von Lehrmitteln auf der Sekundarstufe II. Forschungsbericht. <https://www.elenamakarova.ch/projects/science-is-also-a-woman-s-thing/> [Zugriff: 30.10.2020].
- Wenger, Nadine/Makarova, Elena (2019): Gendergerechtigkeit von Lehrmitteln in naturwissenschaftlichen Fächern. In: Makarova, Elena (Hrsg.): Gender-sensible Berufsorientierung und Berufswahl: Beiträge aus Forschung und Praxis. Bern: Hep Verlag, S. 128–148.
- Wetschanow, Karin (2008): Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck: Studienverlag, S. 195–213.
- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: Transcript.

Teil 3: Geschlechterordnung im pädagogischen Beruf: Ungleichheiten in Ausbildungswegen und Laufbahnen

Elternschaft, Erwerbsarbeit und der Faktor Geschlecht – einige Thesen insbesondere zu weiblicher Erwerbsarbeit

Diana Baumgarten, Andrea Maihofer

1 Einleitung

Ganz wie der Aufbau des Bandes insgesamt möchten auch wir unsere Ausführungen mit einem historischen Rückblick beginnen, bevor wir versuchen eine zeitdiagnostische Einordnung vorzunehmen. Das Wissen um die historischen Entwicklungen und Zusammenhänge ist bei der Analyse gegenwärtiger Vorstellungen von Erwerbsarbeit sowie dem Verhältnis der Geschlechter zur Erwerbsarbeit enorm hilfreich. Und nicht nur das. Auch statistische Befunde zur anhaltenden Ungleichheit in Ausbildungs- und Berufsverläufen (siehe Hupka-Brunner in diesem Band) werden dadurch erklärbar. Erst in einer historischen Perspektive wird zum Beispiel deutlich, wie die Vorstellungen, dass nur diejenigen Frauen* Vollzeit erwerbstätig sein sollen, die entweder alleine leben bzw. alleinerziehend sind oder deren Mann* zu wenig verdient bis heute nachwirken. Doch erst mit der Etablierung der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft entstand die bis heute nachwirkende Norm, dass es die Aufgabe des (Ehe-)Mannes* ist, das Familieneinkommen zu sichern. Die Einsicht in die Historizität dieser bürgerlichen Norm des (Ehe-)Mannes* als Familienernährer und der Frau* als Hausfrau und Mutter, also der Etablierung dieser cisheteropatriarchalen familialen Arbeitsteilung hilft nicht nur diese Norm zu relativieren, sondern auch den Blick zu öffnen, sowohl für ihre gegenwärtig noch anhaltende Wirkmächtigkeit als auch für Ansätze ihres gegenwärtigen Schwindens.

Vor diesem Hintergrund werden wir im Folgenden die Ergebnisse aus verschiedenen unserer empirischen Forschungen, insbesondere aber aus zwei

Projekten¹ darstellen und abschließend bezogen auf ihre Konsequenzen für den Beruf Lehrerin/Lehrer diskutieren.

2 Historische Entwicklungen des heutigen Verhältnisses von Frauen* und Erwerbsarbeit

Mit der Etablierung der westlichen bürgerlich kapitalistischen Gesellschaften im Laufe des 19. Jahrhunderts sowie der zunehmend forcierten Industrialisierung verändern sich die Lebensweisen von Männern* und Frauen* auf grundlegende Weise. Wesentlich trägt dazu das sich in dieser Zeit entwickelnde Ideal der „traditionellen bürgerlichen Kleinfamilie“ bei. „Entscheidend geprägt ist dieses Familienmodell durch die Trennung von Erwerbsarbeit und Familie und der damit verbundenen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung“ (Maihofer 2014: 315). Mit dieser sich allmählich durchsetzenden Segregation der Arbeitsteilung findet jedoch nicht nur eine Trennung von inner- und außerhäuslicher Arbeit statt, sondern es entwickelt sich auch eine unterschiedliche *Bewertung* der beiden Bereiche. So wird Arbeit im Sinne von gewinnorientierter produktiver Arbeit, also insbesondere die Produktion und Herstellung von Dingen, gesellschaftlich höher bewertet als die reproduktive Arbeit z. B. in der Familie bzw. insgesamt die soziale Reproduktion des Lebens (vgl. Bock/Duden 1977; Arruzza et. al. 2019). Wurde zuvor in der Familienwirtschaft auf engste verbunden sowohl *produktive* als auch *reproduktive* Arbeit geleistet und waren diese Arbeiten teilweise kaum voneinander zu unterscheiden, werden sie nun sowohl örtlich getrennt als auch hierarchisch vergeschlechtlicht: Während sich außerhäusliche Arbeit zunehmend zur profitorientierten sogenannten produktiven und bezahlten Erwerbsarbeit entwickelt, verliert die Arbeit in der Familie immer mehr diesen Status, ja sie wird ab einem gewissen Punkt überhaupt

¹ Das erste Forschungsprojekt war die vom Schweizerischen Nationalfonds SNF im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 60 finanzierten Studie „Persistenz und Wandel von Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen“ (Laufzeit 2010 – 2013). Beim zweiten Forschungsprojekt handelt es sich um das ebenfalls vom SNF finanzierten Projekt „Antizipierte Elternschaft und Berufstätigkeit. Zur Wechselbeziehung von Familien- und Berufsvorstellungen junger Erwachsene.“ (Laufzeit 2014 – 2016). Informationen zu beiden Projekten sowie daraus entstandene Artikel sind auf der Website des Zentrums Gender Studies, Universität Basel unter <https://genderstudies.philhist.unibas.ch/de/forschung/forschungsprojekte/> zu finden. Einige der im Artikel diskutierten Ergebnisse haben wir bereits in anderen Publikationen dargelegt und werden sie im jetzigen Zusammenhang ergänzen und weiterentwickeln (vgl. hierzu Baumgarten/Luterbach/Maihofer 2018; Baumgarten/Burri/Maihofer 2017a; Baumgarten/Luterbach/Maihofer 2017b; Baumgarten/Wehner/Maihofer/Schwiter 2017c).

nicht mehr als Arbeit gewertet (vgl. ebd.). Diese – sich zunächst im Bürgertum entwickelnde – Lebensweise, mit ihren neuen Vorstellungen von Familie und geschlechtlicher Arbeitsteilung in Gesellschaft und Familie, wird ab der zweiten Hälfte des 19./Anfang 20. Jahrhunderts allmählich zu einer allgemeinen gesellschaftlichen Norm (vgl. Maihofer 2018).

Haushalt, Familie und die Erziehung der Kinder werden normativ zur alleinigen Aufgabe der Frau*, während die Funktion des Familienernährers zur alleinigen Aufgabe des Mannes* wird. Zudem entwickelt sich mit der allmählichen Durchsetzung eines Familien- bzw. Ernährerlohns die Vorstellung, dass allein die Lohnarbeit der Männer* das Überleben der Familie sichert; demgegenüber gelten die vielfältigen Arbeiten von Frauen* in der Familie nun weder als gesellschaftlich notwendige noch überhaupt als Arbeit. Letzteres impliziert jedoch, genau gesehen, eine paradoxe Auf- und Abwertung insgesamt weiblicher Tätigkeiten. So werden sie *zum einen* durch die Behauptung der natürlichen qualitativen Geschlechterdifferenzen zwischen Männern* und Frauen* als *natürliche weibliche* Tätigkeiten grundlegend *abgewertet*. So dass selbst heute noch nicht nur weibliche Berufe als solche, sondern Frauen*arbeit generell geringer entlohnt werden, wie sich am Gender Pay Gap zeigt. *Zum anderen* erhält durch die zunehmende Bedeutung der Kindheit, die mit der bürgerlichen Familie einhergeht, die familiäre Betreuung und Erziehung von Kindern sowie überhaupt die häuslichen Tätigkeiten aufgrund neuer Standards an Hygiene, Gesundheit und Ernährung ein ganz neues Gewicht (Maihofer 2008: 141f.). In der Umsetzung dieser neuen Anforderungen an Normalisierung und Disziplinierung sind die Frauen* quer durch die Schichten bedeutsame Akteur*innen.² Schließlich sind sie es, die die Individuen heranziehen, die die neuen sozialen Verhaltensanforderungen erwerben müssen, um ‚normal‘ im gesellschaftlichen Alltag zu funktionieren. Sie tragen damit aktiv dazu bei, dass von dieser traditionellen bürgerlichen Kleinfamilie – teilweise bis heute, jetzt allerdings insbesondere von konservativer bis rechtspopulistischer Seite – als von der ‚natürlichen Keimzelle der Gesellschaft‘ gesprochen wird.

² Allerdings kommt den *bürgerlichen* Frauen* dabei eine besondere Rolle zu. In den vielen ab den 1830er Jahren gegründeten Frauenvereinen widmen sie sich intensiv der Bildung und Erziehung von Frauen* wie Kindern der Arbeiter- und Unterschicht. Auch sind sie es meist, die überprüfen, ob hilfsbedürftige Familien Unterstützung erhalten oder nicht. Damit sind sie nicht nur wesentlich an der Ausarbeitung der neuen normativen Anforderungen an die Individuen, sondern auch an der allmählichen gesellschaftlichen Verallgemeinerung der bürgerlich cisheteropatriarchalen familialen Lebensweise beteiligt, mehr noch, als weiße Frauen* tragen sie auf diese Weise ebenso zum kolonialen Projekt der Verallgemeinerung der westlichen (familialen) Lebensweise bei (Purtschert 2019).

Sie gilt als unabdingbar für das Fortbestehen der westlichen bürgerlich hetero-patriarchalen Gesellschafts- und Geschlechterordnung und deren Zerfall wird mit dem der Gesellschaft gleichgesetzt (Maihofer 2018).

Damit eng verbunden wird weibliche Erwerbsarbeit immer ausdrücklicher problematisiert und nun vor allem als Phase vor der Ehe oder als Übergangslösung oder Zuverdienst (in Teilzeiterwerbstätigkeit) gebilligt. Hatten Frauen* noch um 1910 in der Schweizer Textilindustrie, dem Dienstleistungsgewerbe und der Landwirtschaft die meisten Arbeitsplätze inne (vgl. Wecker 1988), ging ab dann die allgemeine Erwerbsquote von Frauen stetig zurück. So kann die „Norm, dass die Ehefrau nicht erwerbstätig ist, (...) sich in der Zwischenkriegszeit in der Schweiz recht ungestört festigen, da sie nicht wie z. B. in Deutschland oder England durch die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges beeinflusst oder gestört wird. Da die Gesellschaft nicht will, dass verheiratete Frauen oder gar Mütter erwerbstätig sind und die Wirtschaft keine zusätzlichen Arbeitskräfte braucht, schafft man auch keine Einrichtungen, die die Vereinbarkeit beider Rollen erleichtern würde: Kindertagesstätten, Schulzeiten, die wenigstens Halbtagsarbeit erlauben, Ganztageschulen, bezahlten Schwangerschaftsurlaub, um nur einige Beispiele zu nennen“ (ebd.: 48).

Auf diese Weise vollzieht sich nach und nach die „vollkommene Identifizierung der ‚Schweizer Hausfrau‘ mit der ‚Hausfrau‘“ (Joris 1990, zitiert nach Purtschert 2019: 163). Entsprechend ist bei der Volkszählung 1941 die Frauenerwerbsquote dann so tief wie nie im 20. Jahrhundert.³ Die Berufstätigkeit der Ehefrau wird zum Zeichen eines zu niedrigen Einkommens des Mannes* bzw. von wirtschaftlichen Schwierigkeiten einer Familie (Wecker 1988). Mit der Folge, dass die Schweiz nach dem zweiten Weltkrieg im europäischen Vergleich eine besonders niedrige Erwerbsquote bei Frauen aufweist (vgl. Magnin 1999).

Wenn also Frauen* in dieser Zeit – wir sprechen jetzt, wie gesagt, von der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis in die 1950er Jahre – vor ihrer Heirat erwerbstätig waren, wurde wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass

³ Im Jahr 1910 betrug die Erwerbsquote (Anteil der Erwerbstätigen unter allen 15 – 64jährigen Frauen) 47%. Im Jahr 1941 nur noch 35 – 36% (Wecker 1988: 46). Erst zu Beginn der 1960er Jahre erreichten die Zahlen wieder über 40% (mit Teilzeitarbeit 47%, vgl. Zala 2014: 511). Inwieweit Frauen* im Laufe der Jahrzehnte jeweils Voll- oder Teilzeit gearbeitet haben, lässt sich nicht immer mit Gewissheit sagen. Laut Wecker (1988) sind die Zählkategorien „selten auch nur für zwei Volkszählungen die gleichen (...). So wechseln z. B. die Alterskategorien, die Zuordnung der Arbeitslosen oder der Einbezug der Teilzeitarbeit (...). Daraus ergibt sich, dass wir aufgrund der Volkszählungen nur grobe Entwicklungslinien der Frauenerwerbstätigkeit analysieren können“ (ebd.: 46).

sie ihren Beruf mit der Heirat aufgeben. Dieser „stillschweigende“ Konsens erhielt in einigen Berufen Unterstützung durch den reglementarischen Ausschluss verheirateter Frauen, z. B. bei Lehrerinnen oder Angestellten kantonalen Verwaltungen“ (Wecker 1988: 48; vgl. Crotti in diesem Band). Ob eine Frau* zu dieser Zeit erwerbstätig war oder nicht, hing somit stark von ihrem Zivilstand ab. Diese allgemeine normative Erwartung, dass Frauen* ihren Beruf bei Heirat und Familiengründung aufgeben, verändert das Verhältnis der Schweizer Frauen* zur bezahlten Erwerbsarbeit nachhaltig und, so unsere These, beeinflusst es bis heute. Wir werden später darauf zurückkommen.

Erst gegen Mitte des 20. Jahrhunderts beginnt sich die normative Vorstellung, es sei ‚normal‘, Ehefrauen von der Erwerbsarbeit auszuschließen und auf das Private zu beschränken, (wieder) zu lockern. Mit der Frauenbewegung ab den 1960er Jahren wird dieser Ausschluss dann grundsätzlich in Frage gestellt. Nun ‚dürfen‘ auch kinderlose Ehefrauen, oder Frauen* mit erwachsenen Kindern erwerbstätig sein. Sogar bei Müttern mit Kleinkindern wird dies allmählich akzeptiert, falls es die wirtschaftliche Situation der Familie erfordert (Wecker 1988). Die Gründe für den zunehmenden Legitimitätsverlust des Ausschlusses von Frauen* aus der Erwerbsarbeit sind vielfältig. Zentral sind neben der grundlegenden Kritik der Frauen*bewegung an der gesellschaftlichen und familialen geschlechtlichen Arbeitsteilung der wachsende Bildungsstand von Frauen* sowie der Widerstand respektive die allgemeine Kritik von Frauen* gegen ihre alleinige und ausschließliche Zuständigkeit für Haushalt und Kindererziehung, aber auch eine zunehmende aktivierende Arbeitsmarktpolitik. Neben dem immer deutlicheren Wunsch von vielen Frauen*, vermehrt erwerbstätig zu sein und auch als Mütter erwerbstätig zu bleiben, benötigte die Wirtschaft nicht zuletzt während der Hochkonjunktur in den 1950er und 1960er Jahren dringend mehr Arbeitskräfte bis es schließlich im Rahmen der neoliberalen gesellschaftlichen Transformationsprozesse zu einer grundlegenden Aktivierung der Frauen in den Arbeitsmarkt kommt und die Erwerbstätigkeit zu einem zentralen Aspekt der Emanzipation von Frauen* wird und, wie es Villa formuliert zur einzigen „Garantie für Unabhängigkeit, Autonomie, Inklusion“ wird (Villa 2020: 444). Wobei jedoch zugleich weiterhin der normative Anspruch besteht, dass die Mütter nach wie vor hauptverantwortlich für Haushalt und Kinder bleiben. Diese doppelte Anforderung, die nicht umsonst als Doppelbelastung bezeichnet wird, führte zu einem stetigen Anstieg der Erwerbstätigkeit von Frauen*, insbesondere in der Schweiz allerdings vor allem in Form der Teilzeiterwerbstätigkeit⁴, die die gewünschte

⁴ Seit Anfang der 1990er Jahre gelten Flexibilisierung und Deregulierung der Arbeitsverhältnisse als Mittel, der wirtschaftlichen Stagnation zu begegnen (Joris/Wecker 1998).

Kombination von familialer Arbeit und Berufstätigkeit ermöglichen soll (vgl. Joris/Witzig 1986/2001). So stieg die Erwerbsquote von Frauen in der Schweiz zwischen 1960 und 2004 von 33 auf 50 % (Crotti 2015: 374). Machten Frauen im Jahr 1970 nur ein Drittel der erwerbstätigen Bevölkerung aus, sind es heute 46 %. Die Zunahme fand gemäß Swissinfo (2018) hauptsächlich in Berufen mit hohen Qualifikationen im Gesundheits- und Bildungssektor, sowie im Management, der Verwaltung oder im Banken- und Versicherungswesen statt.

Diese Entwicklung führte zu einer neuen Form weiblicher Lebensverläufe, bei denen Frauen* auch nach erfolgter Familiengründung berufstätig bleiben (Baumgarten et al. 2018). Gleichzeitig bleibt die Beeinflussung durch Lebensphasen bestehen. Während rund drei Viertel männlicher Lebensverläufe dem Phasenmodell von Ausbildung – vollzeitliche Berufstätigkeit – Pension folgen, lassen sich weibliche Lebensverläufe nach Levy (2016) für die Schweiz in vier verschiedene Varianten einteilen: Frauen mit einem Vollzeitlerwerbs-Verlauf (34 %), einem Teilzeiterwerbs-Verlauf (23 %), einem Rückkehr-Verlauf (30 %) sowie einem Familien-Verlauf (13 %). Jedoch weisen alle weiblichen Verläufe – selbst derjenige der dem männlichen Verlaufstyp am ähnlichsten ist – Abweichungen in Form von Teilzeiterwerbstätigkeit und Phasen vollzeitlicher Familienarbeit auf (ebd.).

Zusammengefasst lässt sich also feststellen, dass nur weibliche Lebensverläufe – nach vier Modellen unterschiedlich – umfangreiche Phasen prioritären Familienengagements enthalten. (...) Anders gesagt: Die Familie als Ort, in den ein wesentlicher Anteil der Lebenszeit investiert wird, spielt in den meisten männlichen Verläufen auch heute eine vernachlässigbare Rolle (...), während die weiblichen Verläufe in unterschiedlichen Verhältnissen typischerweise durch das Doppelengagement in Erwerb und Familie gekennzeichnet sind. (Levy 2016: 10f.)

Demgegenüber können Männer* davon ausgehen, dass sich nach einer Ausbildungsphase selbstverständlich eine berufliche Konsolidierung einstellt, in welcher dem Engagement der Anfangszeit in Form von längerfristigen Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten Rechnung getragen wird. Solche Aufstiegsorientierungen sind nicht nur ein zentraler Teil des männlichen Berufsverständnisses, sondern auch Teil ihrer Normalitätserwartung, wie

Teilzeitarbeit stellt eine solche Form der Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen dar. Deregulierung bedeutet z. B. auch, dass die Zürcher Lehrerinnen- und Lehrergehälter nicht mehr generell innerhalb von Lohnklassen für alle gleich gehandhabt werden (ebd.). „Der Frage, welche geschlechtsspezifischen Auswirkungen dieser Struktur Anpassungsprozess hat, ist bisher relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden“ (ebd.: 201).

unsere Analysen gezeigt haben (vgl. Baumgarten et al. 2017c). Wenn Männer* inzwischen vermehrt von Teilzeit im Zusammenhang von Familiengründung sprechen – und im Übrigen auch, Frauen* in diesem Zusammenhang vermehrt von Teilzeit bei Männern* sprechen – dann ist in der Regel jeweils eine Reduktion auf 80 % gemeint. Geringere Teilzeitpensen werden hingegen für Männer* bislang kaum in Betracht gezogen.

Das heißt, obwohl die Schweiz im internationalen Vergleich zwar eine hohe Frauenerwerbsquote (76.3 % der 15- bis 64-jährigen Frauen für das Jahr 2019, BfS 2020b) aufweist, ist insbesondere die Erwerbsbeteiligung von Müttern überdurchschnittlich durch geringe Teilzeitpensen geprägt. Vier von fünf erwerbstätige Mütter arbeiten Teilzeit (80.6 %), während dies nur 37.7 % der Frauen ohne Kinder tun (BfS 2016 a). Das heißt, 75.5 % der Frauen* nehmen zwar nach der Geburt ihres ersten Kindes wieder aktiv am Arbeitsmarkt teil, jedoch geht der Beschäftigungsgrad stark zurück. Aus diesem Grund liegen die total verrichteten Erwerbsarbeitsstunden von Frauen* für das Jahr 2015 weiterhin unter 40 % des gesamtschweizerischen jährlichen Erwerbsarbeitsvolumens (BfS 2016b).

3 Aktuelle weibliche Teilzeitberufstätigkeit – Gründe und Folgen

In unseren eigenen Forschungen (siehe insbesondere Baumgarten et al. 2017b) können wir jedoch grundlegende Veränderungen des Verhältnisses von Frauen* zur Erwerbstätigkeit feststellen. So gestaltet sich die Integration von Frauen* ins Erwerbsleben bis zur Familiengründung auf deutlich andere Weise als bisher. Viele Frauen* entwickeln inzwischen in dieser Phase eine ausgeprägte berufliche Identität, bilden gezielt berufliche Kompetenzen und ein ausgeprägtes berufliches Selbstbewusstsein/Selbstverständnis aus. Gleichzeitig fühlen sie sich jedoch unter Druck gesetzt, sich im Falle einer Familiengründung zwischen dem normativen Anspruch für die Kinder und Familie *hauptverantwortlich* zuständig zu sein und der Weiterverfolgung der in der Zwischenzeit entwickelten eigenen Berufsperspektive entscheiden zu müssen. Maßgeblich für diesen starken Druck ist das nach wie vor bestehende traditionelle Ideal einer ‚guten Mutterschaft‘ mit seinen hohen Ansprüchen an die Mutter-Kind-Beziehung. Dem zu genügen erfordert, dass sie als Frauen* die Hauptverantwortung für die Kinder übernehmen, was dem Anspruch nach tendenziell eine tagtäglich uneingeschränkte Präsenz bedingt. Angesichts dieses normativen Ideals von Mutterschaft sehen sich viele Frauen* vor die Notwendigkeit gestellt, die bis zur Geburt ihres ersten Kindes entwickelte Berufsperspektive und -identität wieder einzuschränken. Ein gleichberechtigtes Nebeneinander beider Aspekte zu erreichen, scheint als

Lebensperspektive entweder nicht gewünscht, ‚erlaubt‘ oder nicht umsetzbar. Zumal die Vorstellung ihrer Hauptverantwortlichkeit als ‚gute Mutter‘ – trotz zunehmender Beteiligung der Väter – bislang keine Vorstellung von einer gleichberechtigten familialen Arbeitsteilung zulässt und schon gar nicht deren dezidierte Einforderung.

So nehmen, wie unsere Forschungen zeigen, bereits kinderlose Frauen* für den Moment der Familiengründung eine Verschiebung ihrer emotionalen Prioritäten hin zu Kind und Familie vorweg. Zwar haben sie Bedenken, durch die für ihre familiäre Zukunft vorgestellte Konzentration auf die familiäre Betreuungsarbeit einen Verlust von Selbständigkeit, Anerkennung und sozialer Teilhabe zu erfahren. Gleichzeitig fürchten sie, ihre (Teilzeit-)Berufstätigkeit könnte es für sie schwierig machen, angemessen zeitlich und emotional in der Familie präsent zu sein. Das heißt, noch *bevor* eine tatsächliche Familiengründung stattgefunden hat, ringen Frauen* sichtlich um die Vereinbarkeit dieser sich widersprechender Wünsche und Anforderungen. Die nach wie vor bestehende geschlechtsspezifische normative Erwartung, als ‚gute Mutter‘ hauptverantwortlich für die Familie zu sein, führt so zu einem kaum lösbaren Dilemma. Vor diesem Hintergrund sprechen wir von einem derzeitigen in sich sehr spannungsreichen Ideal der ‚Teilzeit berufstätigen engagierten Mutter, die für die Kinder hauptverantwortlich ist‘.

In diesem Sinne erweist sich vor allem der Übergang in die Elternschaft in den Erwerbsbiografien von Frauen* als nach wie vor deutliche Zäsur. Mütter unterbrechen häufig ihre Erwerbsarbeit und kehren vorwiegend nur in Teilzeit zurück, während sich die Anzahl der Arbeitswochenstunden bei Vätern oft noch erhöht, da sie nun meist für die materielle Existenzsicherung der Familie hauptverantwortlich sind. Hier wurde in unserer Forschung ein mehrheitlich unausgesprochenes Einvernehmen zwischen Frauen* und Männern* deutlich. Beide erwarten in der Regel, dass der Mann die ökonomische Verantwortung für die Familie übernimmt. Und dies, obwohl nicht wenige Männer* die alleinige oder Hauptverantwortung als Druck empfinden und damit die ihnen zur Verfügung stehende Zeit für Sorgetätigkeiten in der Familie kürzer wird. Frauen* hingegen übertragen ihre ökonomische Existenzsicherung und Eigenständigkeit ihrem vollzeiterwerbstätigen Partner bzw. Ehemann. Insofern stellt die Familiengründung in vielen Fällen den Moment dar, in dem eine Retraditionalisierung der familialen Arbeitsteilung stattfindet (vgl. u. a. Levy 2016; Schilliger 2009) und die Paare in ein geschlechtsspezifisch hierarchisches Verhältnis zueinander geraten.⁵ Im Durchschnitt dauert

⁵ Aktuellste Zahlen für das Jahr 2020 zeigen: Mütter mit in Paarhaushalten mit jüngstem Kind unter 15 Jahren haben einen wöchentlichen Zeitaufwand für bezahlte Arbeit von

die Familienpause, in denen Mütter keiner Erwerbstätigkeit nachgehen fünf Jahre. Und neun von zehn Müttern arbeiten, selbst wenn das jüngste Kind bereits das Teenageralter erreicht hat, in Teilzeit weiter. Das wöchentliche Pensum von Müttern mit Kindern bis acht Jahren lag 2015 bei wenig über 50 % und stieg bis zum 15. Lebensjahr auf 59 % an (BfS 2016 a). Die ‚moderne versorgerehe‘ mit einem vollzeitarbeitenden Mann und einer teilzeitarbeitenden Frau ist daher das dominante Erwerbsmuster von Paaren in der Schweiz. So besteht bei der Frage, wer in welchem Umfang berufstätig bleibt, nach wie vor ein großes Ungleichgewicht, da viele Frauen* die Entscheidung für eine Teilzeiterwerbstätigkeit durch ihre Vorstellung bzw. ihr Gefühl, dass sie es sind bzw. zu sein haben, die hauptverantwortlich für die Kinder sein sollten, quasi schon vorab gefällt haben.

Das heißt, dass Frauen* – insbesondere in der deutschsprachigen Schweiz – Mutterschaft als eine starke Zäsur antizipieren und entsprechende Entscheidungen treffen, liegt unter anderem auch an der bislang kaum stattgefundenen Auseinandersetzung mit dem historisch entstandenen traditionellen Ideal von ‚guter Mutterschaft‘. Eine gesellschaftliche Diskussion, mit der eine Absage an die normative Überhöhung der Mutter als natürliche *Garantin für eine glückliche Kindheit* (Lenz/Scholz 2013: 27f.) einherginge, hat bislang in der (Deutsch-)Schweiz kaum stattgefunden. Dies impliziert, wie gesagt, dass sich Frauen* entsprechend dieser normativen Anforderung ‚von sich aus‘ als hauptzuständig für die Betreuung der Kinder fühlen. Dazu kommt, dass hierzulande Frauen* wie Männer* nach wie vor sehr skeptisch sind gegenüber außerhäuslicher Kinderbetreuung (der sogenannten ‚Fremdbetreuung‘). So gehen Frauen* in der Regel von vornherein von ihrer Hauptpräsenz als Mutter aus. Obwohl Väter aufgrund des wachsenden Wunsches im Alltag ihrer Kinder präsent zu sein, inzwischen ebenfalls vermehrt die Betreuung der Kinder übernehmen, scheint dies selten über mehr als einen ‚Papa-Tag‘ pro Woche hinaus zu gehen. Allerdings sind sie darüber hinaus im normalen Alltag selbst – auch bei ganz kleinen Kindern – präsenter als es noch vor ein paar Jahren der Fall war. Über die Väter hinaus spielt für viele Frauen* das private, weibliche Umfeld eine zentrale Rolle bei der Kinderbetreuung. So sind

16.1 h pro Woche und für Haus- und Familienarbeit von 52.3 h pro Woche. Väter in derselben Situation haben einen wöchentlichen Zeitaufwand für bezahlte Arbeit von 35.4 h pro Woche und für Haus- und Familienarbeit 31.7 h pro Woche. Die zeitliche Gesamtbelastung liegt bei den Müttern bei 69.7 h pro Woche, bei den Vätern bei 68.1 h. Eltern mit Kindern im Haushalt sind somit insgesamt einer hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt. Väter investieren doppelt so viel Zeit in die Erwerbsarbeit wie Mütter. Während Mütter fast doppelt so viel Zeit für Haus- und Familienarbeit aufwenden wie Väter (vgl. BfS 2020).

es die eigenen Eltern oder Schwiegereltern (40% der unter 4-jährigen werden in einer gewöhnlichen Woche von den Großeltern betreut, BfS 2021: 38), sowie Schwestern, Freundinnen oder Patentanten bis hin zu anderen Müttern im näheren Umfeld, die einbezogen werden. Betreuung in einer Krippe bzw. Kita ist vor allem für den Austausch mit anderen Kindern gedacht und darf für viele Mütter in der Schweiz an maximal drei Tagen die Woche stattfinden.

Vor diesem Hintergrund wäre unserer Ansicht nach eine kritische Auseinandersetzung mit diesem bürgerlichen Ideal der ‚guten Mutter‘ notwendig, um die Möglichkeiten für Frauen* und Mütter, die eigenen Wünsche herauszufinden, zu erweitern. Eine solche kritische Auseinandersetzung mit dem bestehenden normativen Ideal der Mutterschaft ist jedoch mit dem Problem konfrontiert, nicht umgekehrt die Emanzipation von diesem bürgerlichen Ideal durch die Vorstellung zu erreichen, weibliche Emanzipation bestünde allein in einer erhöhten Erwerbsbeteiligung von Frauen*/Müttern. Das ‚Modell der allgemeinen Erwerbstätigkeit‘ fördert zwar Frauenerwerbstätigkeit und erhöht den Druck zur Schaffung u. a. von öffentlichen Kinderbetreuungsstrukturen, Ganztagschulen, Ausbau von Spitex sowie auf den Abbau der verschiedenen Formen der Arbeitsmarktdiskriminierung von Frauen*. Zugleich bemisst dies jedoch Frauen* am Maßstab des männlichen Normalarbeitsverhältnisses, wie inzwischen zu Recht vielfach kritisiert wird (u. a. Fraser 2001; Schilliger 2009; Villa 2020). Familiäre Fürsorgearbeit bleibt auf diese Weise abgewertet, Erwerbsarbeit hingegen in der heutigen Form und Wertigkeit unangetastet. Dieses Problem jedoch vor allem durch eine grundlegende Aufwertung und Anerkennung überhaupt von Care-Tätigkeiten zu lösen, wie es vielfach im Rahmen der Debatte um die Care-Krise gefordert wird, unterschätzt die nach wie vor große Wirkmächtigkeit bestehender Geschlechternormen nicht nur bei Männern*, sondern eben auch bei Frauen*. Dieser Weg, der eher einem ‚Modell der Gleichstellung der Betreuungsarbeit‘, wie Fraser es nennt, gleichkommt, schreibt jedoch Geschlechterdifferenzen fort. Wir kommen auf dieses Dilemma abschließend nochmals zurück.

4 Zusammenhang zwischen einem geschlechtsspezifisch segregierten Arbeitsmarkt und weiblicher Erwerbsarbeit

An dieser Stelle ist es wichtig, ein zweites Spezifikum weiblicher Erwerbsarbeit in der Schweiz in den Blick zu nehmen. Dieses besteht neben der beschriebenen hohen Teilzeitquote bei Frauen* in der ausgeprägten geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes (siehe Artikel Hupka-Brunner in diesem Band). Nicht nur sind Frauen* in der Schweiz kaum in Spitzenpositionen anzutreffen, das heißt, Frauen* und Männer* bewegen sich beruflich also

auf unterschiedlichen Hierarchiestufen (vertikale Segregation), sondern es besteht auch eine ungleiche Verteilung von Frauen* und Männern* in den verschiedenen Berufen (horizontale Segregation). Auch heute noch werden nur wenige Frauen* in der Schweiz Informatikerinnen und nur wenige Männer* lassen sich zu Pflegefachmännern ausbilden. Zwar streben Frauen* häufiger geschlechtsuntypische Ausbildungswege an als Männer*. Es gelingt ihnen jedoch seltener, sich in diesen Berufsfeldern auch tatsächlich zu etablieren.⁶ Auch fällt die berufliche Geschlechtersegregation effektiv noch stärker aus, als statistisch nachweisbar. So finden sich Männer* in frauentypischen Berufen oft in „Männernischen“ (z. B. nicht in der Pflege am Bett, sondern als Berufsbildner) und Frauen in männertypischen Berufen in „Frauennischen“ (z. B. im Sekretariat der Baufirma) wieder (Schwiter et al. 2014, Wehner et al. 2012).

Eine Ursache für diese ausgeprägte Segregation liegt an dem vergleichsweise frühen Zeitpunkt der beruflichen Weichenstellung in der Schweiz.⁷ Beim Übergang von der obligatorischen Schule in die berufsbildenden oder allgemeinbildenden Ausbildungsgänge der Sekundarstufe 2 sind Jugendliche erst 15 bis 16 Jahre alt. In dieser Lebensphase orientieren sich die meisten von ihnen stark an Geschlechterstereotypen und wagen es eher selten, Geschlechtergrenzen zu überschreiten. Vorhandene Wünsche nach einem ‚untypischen‘ Beruf werden oft aus Angst vor Stigmatisierungen nicht umgesetzt. Zudem ist das Spektrum der Berufe, die Jugendliche vor Augen haben, überraschend eng. Wenn sie beginnen, sich mit möglichen Berufen auseinanderzusetzen, ist ihr Blick häufig bereits auf geschlechtstypische Berufsfelder eingeeengt. Auch die Berufsberatung und der Berufsorientierungsunterricht schaffen es in ihrer heutigen Ausgestaltung in der großen Mehrzahl der Fälle nicht, das Berufswahlspektrum junger Erwachsener über die geschlechtstypischen Berufsfelder hinaus auszuweiten und geschlechterstereotype Wahrnehmungs- und Denkmuster aufzubrechen. Kurz: Die Mehrheit der jungen Frauen* und Männer* wünscht sich im Alter von 15 Jahren einen geschlechtstypischen Beruf und befindet sich drei Jahre später auch in einem solchen. Das führt dazu, dass sie ihre Begabungen und Möglichkeiten oft gar nicht erst kennenlernen. So wählt eine große Mehrheit der Frauen* aus nur 14 verschiedenen von über 200 Lehrberufen aus. Besonders häufig wird die Ausbildung zur Kauffrau sowie frauentypische Berufe in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Detailhandel gewählt. Dies auch, weil sich Frauen* von dieser Berufswahl versprechen, gute

⁶ Möglicherweise beginnt sich dies gerade zu verändern. So weisen neuste statistische Zahlen eine deutliche Zunahme von Frauen* in Studienfächern aus, die bis anhin hauptsächlich von Männern* studiert wurden (vgl. BfS 2020 a). Die Frage nach der anschließenden Etablierung im Berufsfeld ist damit jedoch noch nicht beantwortet.

⁷ Vgl. für den nachfolgenden Abschnitt Maihofer/Baumgarten 2019.

Möglichkeiten für Teilzeitarbeit und damit für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vorzufinden. Die oben geschilderte Vorwegnahme, später für die Erziehungs- und Fürsorgearbeit hauptzuständig zu sein, zeigt sich also bereits bei der Berufswahl. Das Berufswahlspektrum junger Männer* ist dagegen breiter. So wählt die Mehrheit der Männer aus immerhin 36 von über 200 Berufen aus. Besonders beliebt ist auch hier die kaufmännische Ausbildung, gefolgt von Berufen in den Bereichen Technik und Bauwesen.

Ungeachtet des generellen Anstiegs der Frauenerwerbstätigkeit sowie vielfältiger Gleichstellungsmaßnahmen in den letzten 40 Jahren, zeichnet die berufliche Segregation – in der Schweiz im Übrigen besonders deutlich – eine „erstaunliche Stabilität und Kontinuität“ aus (Leemann/Keck 2005: 62). Sie trägt entscheidend zur Persistenz von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten im Erwerbsleben bei. Dass diese Berufsentscheidungen je nach Geschlecht ganz unterschiedliche Folgen haben (z. B. in Form von branchenabhängigen Lohnentwicklungen), ist den meisten oft gar nicht bewusst oder wird als irrelevant empfunden, da sie sich, wie bereits angesprochen, nicht für ein mögliches Familieneinkommen zuständig fühlen. So wird etwa darüber hinweggesehen, dass Berufe mit hohen Frauenanteilen (Frauenanteil > 70 %) in den Bereichen Erziehung, Betreuung, Kosmetik oder Zahnpflege, die in ihren Inhalten und erwarteten Kompetenzen „nach dem Modell der natürlich dazu begabten und bestimmten Hausfrau/Mutter modelliert“ (Villa 2020: 440) sind, ein geringes gesellschaftliches Ansehen haben und als typische ‚Frauenberufe‘ schlecht bezahlt sind. „Die Naturalisierung des Nexus von Care und Geschlecht“ (ebd.) setzt sich also in diesen Berufen fort, deren Gehälter (bis heute) gar nicht dafür gedacht sind, eine Familie finanzieren zu können. Neben tiefer Entlohnung und geringerem Sozialstatus zeichnen sich solche Frauenberufe zudem durch geringere Aufstiegsmöglichkeiten, eingeschränkte berufsinterne Ausbildungsmöglichkeiten sowie generell schlechtere Arbeitsbedingungen als vergleichbare Berufe mit hohen Männeranteilen aus (Cornelißen et al. 2002; Charles 2005; Buchmann/Kriesi 2009; Gauthier/Gianettoni 2013). Der ‚gender-pay-gap‘ ist ein hilfreicher Indikator um aufzuzeigen, dass selbst gutverdienende Frauen von Lohnungleichheit und Lohndiskriminierung betroffen sind.

Prinzipiell gilt: Je höher die berufliche Stellung und das Anforderungsniveau, desto höher der Lohn, desto niedriger der Frauenanteil und umso grösser die Lohnunterschiede zwischen Mann und Frau. Mögliche Gründe dafür sind einerseits das Phänomen der gläsernen Decken, wonach Frauen in der Hierarchie an einen Punkt stoßen, an dem es nicht oder nur sehr schwierig weitergeht. Andererseits das Phänomen der klebrigen Böden, wonach Frauen nach dem Einstieg ins Berufsleben längere Wartezeiten auf Beförderungen und Lohnerhöhungen in Kauf

nehmen müssen und erst später in den Genuss von Weiterbildungsangeboten kommen, die Aussicht auf beruflichen Aufstieg und Lohn-erhöhung eröffnen. (EBG 2021)

Im öffentlichen Sektor (Bund, Kantone, Gemeinden) liegt der Lohnunterschied bei 18.1% (1'618 Franken), wovon 37.2% nicht durch objektive Faktoren erklärt werden können. Alle diese Gründe führen dazu, dass Frauen* in der Schweiz überdurchschnittlich von prekären Lebenslagen betroffen sind.

Unterschiedliche Berufsverständnisse von Frauen und Männern**

Insofern Elternschaft *der* strukturierende Faktor in den beruflichen Lebensverläufen von Frauen* und Männern* darstellt, ist es wichtig, den Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Berufsverständnis genauer zu betrachten.

Während die Norm der ‚guten Mutter‘ nur langsam an Wirkmächtigkeit verliert, hat sich jedoch die Bedeutung von Berufstätigkeit für Frauen*, wie bereits angesprochen, stark verändert. Das Absolvieren einer (Berufs-)Ausbildung verbunden mit der Herausbildung einer beruflichen Identität ist mittlerweile für Frauen* selbstverständlich, ja fast zu einer neuen gesellschaftlichen Norm geworden. Berufstätigkeit stellt somit inzwischen für Frauen* wie für Männer* eine Form gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung und damit einen Teil ihrer Identität dar. Dies schließt – wie sich in unseren empirischen Analysen zeigt – für Frauen* jedoch nicht die Übernahme der ökonomischen Hauptverantwortung für die Familie ein (vgl. Baumgarten et al. 2017b).

Ähnlich wie zu Beginn beschrieben, verstehen auch heute noch viele Frauen* ihr Einkommen nach einer Familiengründung als bloßen Zuverdienst, mit dem nicht zwingend eine Familie ernährt werden muss. Für sie ist es daher selbstverständlich, sich bei ihrer ökonomischen Absicherung auf die Partnerschaft bzw. den Partner zu verlassen. Dabei wird dem Partner die Aufgabe der finanziellen Absicherung der Familie überlassen. Das Risiko sozialer und ökonomischer Prekarität im Falle einer Trennung bzw. einer nicht-existenzsichernden Rente im Pensionsalter wird in die Lebensplanung nicht miteinbezogen. Vielmehr wird auf eine funktionierende Partnerschaft bis ans Lebensende gesetzt, obwohl sich die Frauen* durchaus bewusst sind, dass inzwischen fast jede zweite Ehe geschieden und auch Trennungen von Partnerschaften kaum seltener sind. Das traditionelle Mutterschaftsideal erschwert also oder verhindert gar eine selbstbewusste Integration der eigenen Berufsidentität und dem Wunsch nach einer beruflichen Karriere in das Selbstbild als ‚erwerbstätige Mutter‘.

Dies hat zur Folge, dass das Recht auf gleiche Teilhabe am Arbeitsmarkt nur zögerlich eingefordert wird. Ebenso wenig wird ein Anspruch auf einen wirklich gleichberechtigten, weil auch ökonomisch unabhängigen Lebensentwurf

formuliert. Stattdessen setzen sich viele Frauen* den mäßig unterstützenden Strukturen aus und nehmen die Verantwortung für gelungene Vereinbarkeit individuell auf sich, statt sie gesellschaftlich einzufordern z. B. durch Forderungen nach mehr Teilzeitstellen für Männer, mehr bezahlbaren Kitas und der Abschaffung der Benachteiligung durch das derzeitige Steuersystem. Doch so lange Vereinbarkeit als ein Problem gilt, das vor allem Frauen* zu lösen haben – obwohl, wie sich zeigt, inzwischen auch Männer*/Väter zunehmend ein Vereinbarkeitsproblem haben (Baumgarten et al. 2017c) – werden sie sich meist für das eine und gegen das andere entscheiden. Dies liegt – neben dem Ideal der Mutterschaft – nicht zuletzt auch daran, dass sich viele Frauen strukturell mit einem Arbeitsmarkt konfrontiert sehen, der sich am männlichen Vollzeitideal von Erwerbsarbeit orientiert. Dazu gehören ein intensiver zeitlicher Aufwand, ungeteilte Verfügbarkeit und eine kontinuierliche Erwerbsbiographie ohne Unterbruch. Demgegenüber wünschen sich viele Frauen* als Mütter, ihrem Beruf in einem überschaubaren Rahmen und mit hoher Flexibilität nachgehen zu können. Ihr bevorzugtes Arbeitspensum siedeln sie bei 30 bis 40 %, in Ausnahmen bei 60 % an. Angesichts ihrer Vorstellungen von ihrer Lebensplanung, die, wie sie wissen, von einem Normalarbeitsverhältnis abweichen, nehmen sie eine berufliche Disqualifizierung und geringe Karriereperspektive meist schon vorweg. Das heißt, zwar können sich Frauen* in der biographischen Lebensphase *vor* der Familiengründung beruflich verwirklichen und selbst für ihre ökonomische Absicherung sorgen. Beides wird jedoch als unmöglich, ja sogar egoistisch gegenüber dem Kind/den Kindern angesehen, wenn sie als Mütter ihr eigenes Leben nicht ausschließlich auf die Familie/die Kinder ausrichten.

Während sich in den letzten Jahrzehnten für Frauen* die Bedeutung von Erwerbsarbeit verändert hat, sind es bei Männern* hingegen die Vorstellungen und Praxen von Väterlichkeit. Wenngleich Erwerbstätigkeit für die Identität von Männern* nach wie vor zentral und für viele Ausdruck ihrer Sorge um und Verantwortung für die Familie ist, gibt es eine steigende Zahl, die sich um ein neues Verhältnis von Beruf und Familie bemühen und sich mehr in der Familie engagieren möchten. So ist einerseits die Entwicklung einer ‚berufszentrierten Männlichkeit‘ noch immer wesentlicher Bestandteil des männlichen Selbstwertgefühls und männlicher Identität (Höyng/Puchert 1998; Döge 2001). Auch ist für sie klar, dass sie es sind, die für das finanzielle Auskommen der Familie zuständig sind. Als Mann* die ökonomische Verantwortung für die Familie zu übernehmen, wird nicht nur gesellschaftlich gefordert, sondern – wie gezeigt – meist erwarten dies auch die Frauen* von ihren Ehemännern oder Partnern sowie die Männer* von sich selbst.

Andererseits grenzen sich Männer* von der Figur des ‚abwesenden (Ernährer-) Vaters‘ zunehmend explizit ab. Dies ist auch dann der Fall, wenn die eigene Arbeitsteilung dem tradierten Arrangement (weitgehend) entspricht. Der

Unterschied besteht im Wunsch nach einer intensiveren Beziehung zu den Kindern sowie in einer anderen emotionalen Zugewandtheit zur Familie. Dieser Einstellungswandel bezogen auf Vaterschaft verweist auf deutliche Veränderungen vom Ideal eines ‚guten‘ Vaters. Auch wenn sich die konkreten Vorstellungen und Praxen neuer Vaterschaft zum Teil stark unterscheiden, wird das Ideal eines Vaters als präsenten Beziehungsgegenüber, der im Alltag seiner Kinder einen eigenständigen Platz einnimmt, (mehrheitlich) geteilt. „Nicht mehr allein die Pflicht zur materiellen Existenzsicherung wird mit Vaterschaft verknüpft, sondern die Pflicht zu mehr persönlicher Zeit für das Kind und die Familie“ (BMFSFJ 2016: 10). Aus diesem Grund ringen viele Väter damit, der noch immer gültigen Norm, Hauptnährer der Familie zu sein, zu entsprechen, gleichzeitig aber auch eine aktive und präzente Rolle in der Familie einnehmen zu wollen. Vor diesem Hintergrund bezeichnen wir das derzeitige widersprüchliche Ideal von Vaterschaft als *emotional involvierten, präsenten Ernährervater* (vgl. Baumgarten et al. 2012).

Somit stehen auch viele Männer* gegenwärtig in einem Spannungsfeld zunehmend konfligierender Wünsche und (Selbst-)Anforderungen, die sich kaum oder nur schwer vereinbaren lassen (Maihofer et al. 2010; Wehner et al. 2010). Wie bei den Frauen* lässt sich daran die hartnäckige Persistenz traditioneller bürgerliche Geschlechternormen ablesen (Maihofer 2007, 2014).

5 Konsequenzen der vergeschlechtlichten Verhältnissen von Elternschaft und Erwerbsarbeit für den Beruf LehrerIn/Lehrer

Was bedeuten diese Analysen der vergeschlechtlichten Verhältnisse in Erwerbsarbeit und bei Elternschaft nun aus unserer Perspektive für den Lehrberuf?

Wie Hupka-Brunner in diesem Band anhand der Verteilung von Frauen* und Männern* in der Lehrpersonenausbildung deutlich macht, bilden sich bestimmte gesamtgesellschaftliche Verhältnisse auf Mikroebene auch im Lehrberuf ab. Das Berufsfeld durchläuft gegenwärtig eine Entwicklung vom typischen Frauenberuf auf Primar-, über einen geschlechtsneutralen Beruf auf Sekundar- und in der Tendenz zum typischen Männerberuf auf Gymnasialstufe. Während Frauen auf der Primarstufe übervertreten sind (Primarstufe 1–2: 95%, Primarstufe 3–8: 83%) sind sie aber der Sekundarstufe II untervertreten (BfS 2018: 8). Die eingangs geschilderte horizontale Segregation über alle Berufe in der Schweiz hinweg wiederholt sich innerhalb des Lehrberufs: je ‚höher‘ die Schulstufe, die berufliche Position, das Prestige und der entsprechende Lohn, desto höher wird der Männeranteil. Der Frauenanteil des Leitungspersonals beträgt auf der Sekundarstufe II nur noch 25% (ebd.: 15).

Dies lässt sich, so unsere These, auf die von uns geschilderten Aspekte zurückführen:

- ein historisch bedingtes Verhältnis von Frauen* zu Erwerbsarbeit, welches nach wie vor Mühe mit der Vorstellung hat, dass Erwerbsarbeit und berufliche Ambitionen einen gleichberechtigten Stellenwert im Leben von Frauen* haben können wie Mutterschaft – und zwar auch während der Familienphase.
- eine nach wie vor dominante Mutterschaftsideal, demgemäß Frauen ihre Bedürfnisse hinter die der Familie zu stellen haben und vollumfänglich die Verantwortung für die Erziehungs- und Fürsorgearbeit trägt – sie also nicht darin unterstützt, für sich und ihre Interessen einzutreten und eine gleichberechtigte Aufteilung der Erziehungs- und Fürsorgearbeit innerhalb der Partnerschaft (aber auch darüber hinaus) einzufordern.
- ein Arbeitsmarkt, der sich an männlichen Erwerbsmustern orientiert und somit eine hohe Wochenarbeitszeit inklusive Vollzeitbeschäftigung voraussetzt, Anwesenheit mit Leistung koppelt und permanente Verfügbarkeit als selbstverständlich erachtet, wodurch Mütter mit ihrem Wunsch nach flexiblen Teilzeitpensen zur deutlichen Abweichung davon werden.

Vor dem Hintergrund unserer Ausführungen erscheint es ausgesprochen plausibel, dass sich Frauen* deshalb besonders für den Lehrberuf als Grundschullehrerin interessieren, weil er genau die Merkmale aufweist, die ihnen für die Vereinbarkeit einer Berufstätigkeit mit ihrer Vorstellung von ihrer Hauptverantwortlichkeit für die Betreuung und Erziehung ihrer Kinder als zentral erscheinen. Wie auch Crotti in diesem Band ausführt, können sie besser als in anderen Berufen flexibel in unterschiedlichen Pensen Teilzeit arbeiten und dies darüber hinaus innerhalb von Arbeitszeiten, die mit einem familialen Alltag kompatibel sind. Den Anforderungen der an traditionellen männlichen Erwerbsmustern orientierten Arbeitswelt wollen sie sich wenn möglich nicht anpassen. Dabei steht nicht nur die Realisierung ihrer Vorstellung von einer guten Mutterschaft im Vordergrund, sondern auch die Vorausnahme, dass der Versuch, die immer noch bestehenden in sich widersprüchlichen Anforderungen der familialen wie beruflichen Sphäre zu erfüllen, zu Zeitstress, Überlastung und Erschöpfung führt. Um der Verwirklichung ihrer privaten wie beruflichen Lebensziele eine reelle Chance zu geben, verzichten sie durch ein Teilzeitengagement auf einen existenzsichernden Lohn sowie die Möglichkeit beruflicher Weiterentwicklung.

Umgekehrt sind es – so unsere These – genau diese Merkmale, die insbesondere das Grundschullehramt für Männer* unattraktiv macht. Die „Etikettierung als ‚weiblicher Beruf‘“ (Faulstich-Wieland et al. 2010: 27) bringt eine schlechtere Zahlung mit sich. Durch den tiefen Lohn wird wiederum das Ausüben der geforderten Ernährerposition erschwert. Gleichzeitig entspricht die

als ‚weiblich‘ verstandene Fürsorgearbeit nicht dem eigenen Fähigkeitsprofil (‚als Mann*‘). Ein Angebot, wie der Beruf des Lehrers positiv besetzt und mit Männlichkeit verbunden werden kann, existiert derzeit nicht. Es wäre interessant zu beobachten, ob durch eine bessere Bezahlung mehr Männer* in diese Berufe gehen würden. Ähnliches gilt für den Fall einer anders verteilten Verantwortlichkeit für ökonomische Absicherung von Familien. Wären Männer* nicht länger in der Ernährereposition, würden sie möglicherweise auch häufiger weniger gut bezahlte Berufe ergreifen. Das heißt, gerade weil das Grundschul-lehramt so gut zu den in der Schweiz vorherrschendem Ideal von Weiblichkeit/Mutterschaft passt, ist es so attraktiv für Frauen* und damit so unattraktiv für viele Männer*. Die Tendenz einer ‚männerfreien‘ Grundschule lässt sich u. a. auch für Deutschland aufzeigen. Die Hintergründe für diese Entwicklung sind dort bislang ebenfalls wenig untersucht. Zwar lässt sich der hohen Anteil Frauen* im Beruf der Lehrerin erklären, nicht aber der seit den 1980er Jahren zu verzeichnende Rückzug der Männer* (vgl. Fantini 2012).⁸

6 Fazit

Für Frauen* ist das Ideal einer ‚guten Mutter‘, die ihre Bedürfnisse hinter die der Familie stellt und sich hauptverantwortlich für die Familienarbeit fühlt, weiterhin dominant. Gleichzeitig ist es inzwischen Teil ihres Selbstverständnisses, erwerbstätig zu sein und eine Identität als berufstätige Frau* zu entwickeln. Entsprechend suchen sie nach einer guten Balance zwischen beidem. Letztlich führt aber die nach wie vor starke normative Wirkmächtigkeit des Ideals der ‚guten Mutter‘ meist dazu, dass sie ihren Wunsch nach einem kontinuierlichen und vollzeitnahen Berufsleben demgegenüber zurückstellen. Dass sie damit zugleich auch ihre gewonnene Berufsidentität sowie ihre psychische und materielle Selbständigkeit und Unabhängigkeit zumindest teilweise wieder aufgeben, nehmen sie dabei explizit in Kauf. Eine ausdrückliche Kritik an dieser Lösung findet sich zwar kaum. Zugleich findet sich bei Frauen jedoch ein deutliches Ringen zwischen der bisherigen Norm von Mütterlichkeit und neuen Vorstellungen einer eigenständigen beruflichen Identität von Frauen*. Durch die Auseinandersetzung mit der Frage, wie der Anspruch an eine ausgedehnte und möglichst flexible zeitliche Verfügbarkeit als Mutter mit dem Wunsch nach einem kontinuierlichen und vollzeitnahen Berufsleben zu

⁸ In Deutschland verfolgt die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW das Ziel einer Mindestquote von 30% Männer* für die Grundschule zu erreichen. Hierfür hat sie u. a. eine Handreichung ‚Männer ins Grundschullehramt‘ erarbeiten lassen (GEW 2018).

vereinbaren ist, werden ihnen traditionelle Vorstellungen von Mutterschaft zum Problem.

Demgegenüber ist für Männer* eine Vollerwerbs- und Karriereorientierung zwar nach wie vor ein wichtiger Teil ihrer Identität. Gleichzeitig findet bei ihnen eine explizite Problematisierung dieser einseitigen Orientierung statt, möchten sie doch vermehrt ins alltägliche Familienleben involvierte Väter sein. Sie bewusst Zeit für die Beziehung zum eigenen Kind zu nehmen empfinden sie als sinnvoll und befriedigend. Aufgrund dieses Nebeneinanders alter Anforderungen an Männlichkeit und neuen Wünschen bezüglich Vaterschaft müssen sich Männer* derzeit sowohl mit der Anforderung auseinandersetzen, der Familienernährer zu sein, als auch Ideen zu entwickeln, wie sie ihre Vaterschaft aktiv und alltäglich präsent leben können. Aufgrund einer paradoxen Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz ringen beide Geschlechter mit den Widersprüchen zwischen alten und neuen Geschlechtervorstellungen und -anforderungen.

Dies erhält für Frauen* wie Männer* gerade bei der Frage nach Kindern eine besondere Bedeutung: Beide wissen, sehr viel deutlicher als bislang, um die Defizite herkömmlicher Geschlechterkonzepte und -praxen, wie die fehlende Teilhabe der Väter am Alltag der Kinder bzw. die nicht vorhandenen persönlichen wie beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Müttern angesichts der Reduktion auf Familie. Damit können Männer* als Väter und Frauen* als Mütter Teile ihrer Identität, ihrer Fähigkeiten und Lebensvorstellungen/-wünsche nicht voll entfalten. Dies, obwohl eine gelingende Balance von Arbeit und Familie mittlerweile ein eigenständiges Lebensziel geworden ist (von Alemann/Beaufaÿs 2015).

Gleichzeitig bestehen die Widersprüche nicht nur zwischen alten und neuen geschlechtlichen Existenzweisen/Geschlechtervorstellungen und -praxen, sondern auch zwischen Familien- und Erwerbssphäre. Die Bedingungen und Anforderungen der Erwerbssphäre (Verfügbarkeit, Flexibilität, Mobilität) stehen denen an ein gelingendes Familienleben (Verfügbarkeit, Flexibilität, Stetigkeit) gegenüber. Aus Unternehmenssicht stellen familiäre Verpflichtungen und z. B. ein vermehrter Wunsch nach Teilzeit für Väter und Mütter einen Bruch der „organisationalen Verfügbarkeitsnorm“ dar und stören die eingespielten Routinen (vgl. von Alemann/Beaufaÿs 2015; Bernhardt/Bünning 2017). Demgegenüber wünschen sich viele Eltern, ihrer Erwerbsarbeit in einem überschaubaren Rahmen und mit hoher Flexibilität nachgehen zu können.

Die Vorstellung einer gelingenden Harmonisierung von Beruf und Familie unter den herrschenden Bedingungen weicht zunehmend der Erkenntnis, „dass die Vollinklusion der männlichen und weiblichen erwachsenen Bevölkerung in den Arbeitsmarkt nicht zu den Konditionen des profitorientierten Marktes zu haben sein kann“ (Fasang et al. 2016: 115). Die Unvereinbarkeiten zwischen

Verhaltensanforderungen der Erwerbsarbeit auf der einen und familialen/lebensweltlichen Sorgetätigkeiten auf der anderen Seite werden immer deutlicher. Wer unter den derzeit gegebenen Bedingungen versucht, beide Sphären gleichberechtigt nebeneinander zu leben, setzt sich einer erheblichen Doppelbelastung aus, die nicht selten in Erschöpfungszuständen endet. Nicht nur müssen gleichberechtigte Berufs- und Familienvorstellungen im Alltag mühsam erprobt werden. Sie müssen auch gegen existierende Rahmenbedingungen entwickelt und „gegen die Verlockungen der beruflichen, steuerlichen, krankensicherungs-technischen Anreizstrukturen“ (BMFSFJ 2014: 10) verwirklicht werden. Dies bringt Paare immer wieder an ihre Belastungsgrenzen und gelingt den wenigsten auf Dauer. Das zeigt, dass die Implementierung einer familienfreundlichen, sprich auch den familial notwendigen Sorgetätigkeiten gerecht werdende Arbeitsorganisation, bislang nicht ausreichend umgesetzt worden ist, dies jedoch dringend notwendig ist. Doch nach wie vor werden „Veränderungen, die die Erwerbsarbeit betreffen, (...) nur dann diskutiert und umgesetzt, wenn sie sich mit den Flexibilisierungszielen der Unternehmen treffen“ (Janzyk 2008: 80). Daher gilt es, Widersprüche, Ambivalenzen, Hierarchien und Konflikte im Verhältnis der beiden Bereiche in den Blick zu nehmen. Erforderlich wäre ein Paradigmenwechsel, weg von der Grundannahme des von Familienarbeit entlasteten Arbeitnehmers, hin zu einer Kultur, die alle Menschen als potentiell in Familien- und Reproduktionsarbeit eingebunden sieht, die Zeit benötigt. Die Frage ist daher, wie statt einer „Herumorganisation des Lebens“ um die Erwerbsarbeit ein besseres Einfügen der Erwerbsarbeit „ins Leben“ erreicht werden kann (Janzyk 2008: 80).

Dazu bräuchte es einen umfassenden gesellschaftlichen Wandel (vgl. Stamm 2020), wie er auch bereits seit längerem in der Debatte um die Care-Krise gefordert wird (Arruzza et al. 2019; Schilliger 2020; Villa 2020). Dies geht jedoch nicht ohne eine grundlegende Aufwertung der verschiedenen Care-Tätigkeiten. Schließlich sind Betreuung der Kinder, Hausarbeit sowie die familiäre Pflege von kranken und alten Menschen zentrale, gesellschaftlich notwendige Tätigkeiten, die nicht nur gemacht werden müssen, sondern auch als identitätsstiftende und wertvolle Tätigkeiten erfahren werden. Als solche gilt es, sie endlich auch anzuerkennen.

Gelingen kann dies allerdings nur, wenn sie nicht weiterhin geschlechtsspezifisch verstanden werden und Frauen* sich hauptverantwortlich dafür fühlen. Vielmehr muss gesellschaftlich die „Naturalisierung des Nexus von Care und Geschlecht“ (Villa 2020: 438) sowie der Nexus von Hauptnährer und Geschlecht durchbrochen werden. Nur so lässt sich der bestehende Gender Care Gap (ebd. 443) beenden und die Care-Tätigkeiten sowie die jeweilige Berufstätigkeit tatsächlich gleichberechtigt zwischen den Elternteil(en) aufteilen. Dafür bedarf es allerdings sowohl einer allgemeinen Reduktion der

Erwerbsarbeitszeit als auch eines bedarfsorientierten Ausbaus öffentlicher Übernahme von Sorgetätigkeiten.

Das heißt, um den gegenwärtigen die Lebensmöglichkeiten beider Geschlechter einschränkenden Faktor Geschlecht bezogen auf Elternschaft und Erwerbsarbeit zu überwinden, bedarf es letztlich der Einsicht, dass die familialen Sorge-Tätigkeiten sowohl für die gesellschaftliche Produktion als auch für die soziale Reproduktion des Lebens nicht nur zentral, sondern unabdingbar sind. Dies impliziert die Notwendigkeit einer ganz grundsätzlich neuen gesellschaftlichen Organisation. Ob dies im Rahmen einer kapitalistischen, also profitorientierten, Gesellschaft gelingen kann, ist allerdings fraglich.

- Wichtig wäre hingegen, ein neues Verständnis von Mutterschaft herauszubilden, das nicht vornehmlich durch ein Ethos der Sorge vor allem für Andere geprägt ist und die Gefahr der Aufgabe und Unterordnung der eigenen Bedürfnisse unter die der Kinder und Familie in sich birgt. Vielmehr gilt es familiale Lebensformen zu entwickeln, in denen die Verantwortung für die Sorgearbeit auf verschiedene Personen verteilt ist, inklusive dem Partner oder der Partnerin sowie externen sekundären Betreuungspersonen (Betreuungsinstitutionen, Nachbarschaft, Freundeskreis etc.).
- Allemal ginge es jedoch darum, neben einem ganz grundsätzlichen gesellschaftlichen Wandel durch eine kritische Reflexion des nach wie vor vorherrschenden traditionellen Ideals von Mutterschaft *hindurch* auf der zentralen Wertigkeit von familialen Sorgetätigkeiten zu insistieren und zugleich diese als Aufgabe aller Beteiligten zu verstehen und entsprechend wechselseitig einzufordern. Statt, wie bislang für viele Frauen*, wie gesagt, klar ist, dass vor allem sie diese Aufgabe übernehmen, während sie von ihrem Partner erwarten, dass er die Rolle des Familienernährers übernimmt. Selbst, wenn dies für sie vielfache Formen von Abhängigkeit, insbesondere psychischer und finanzieller Art zur Folge hat, bis hin zu einer prekären Altersvorsorge.

Ob eine solche Transformation der herrschenden Gesellschafts-, Geschlechter- und damit Arbeitsverhältnisse möglich ist, ist derzeit noch unklar und wird nicht zuletzt von der Gesamtentwicklung westlich geprägter Gesellschaften abhängen.

Literatur

- Arruzza, Cinzia/Bhattacharya, Tithi/Fraser, Nancy (2019): *Feminismus für die 99 Prozent. Ein Manifest*. Berlin: matthes & seitz.
- Baumgarten, Diana/Luterbach, Matthias/Maihofer, Andrea (2018): *Wie beeinflussen Vorstellungen von Familie und Beruf die Berufsverläufe von jungen Männern* und Frauen*? ZGS-Diskussions-Papier, 2*, Zentrum Gender Studies, Basel DOI: 10.13140/RG.2.2.34857.44641.
- Baumgarten, Diana/Burri, Jennifer/Maihofer, Andrea (2017 a): *Die Entstehung der Vorstellungen von Familie in der (deutschsprachigen) Schweiz. Unveröffentlichter Analysebericht zu Handen der Metropolitankonferenz Zürich*. Zürich.
- Baumgarten, Diana/Luterbach, Matthias/Maihofer, Andrea (2017b): „Wenn Kinder da sind, kommen die an erster Stelle. Sonst muss man keine Familie haben.“ *Berufsidentität und (antizipierte) Mutterschaft. Frauen und der Druck, sich zu entscheiden*. In: *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien (fzg)* 23, 1, S. 53–69.
- Baumgarten, Diana/Wehner, Nina/Maihofer, Andrea/Schwiter, Karin (2017c): „Wenn Vater, dann will ich Teilzeit arbeiten“ *Die Verknüpfungen von Berufs- und Familienvorstellungen bei 30jährigen Männern aus der deutschsprachigen Schweiz*. In: *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Sonderheft 4*, S. 76–91.
- Baumgarten, Diana/Kassner, Karsten/Maihofer, Andrea/Wehner, Nina (2012): *Warum werden manche Männer Väter, andere nicht? Männlichkeit und Kinderwunsch*. In: *Walter, Heinz/Eickhorst, Andreas (Hrsg.): Das Väter-Handbuch. Theorie, Forschung, Praxis*. Gießen: Psychosozial, S. 415–443).
- Bernhardt, Janine & Bünning, Mareike (2017): *Arbeitszeiten von Vätern: Welche Rolle spielen betriebskulturelle und betriebsstrukturelle Rahmenbedingungen?* *Zeitschrift für Familienforschung*, 29/1, S. 49–71.
- Bundesamt für Statistik BfS (2020 a): *Indikatoren der Gleichstellung von Frau und Mann*. 3/2020. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.gnpdetail.2020-0195.html> [Zugriff am 29.09.2020].
- Bundesamt für Statistik BfS (2020b): *Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE). Erwerbsbeteiligung der Frauen 2010–2019*. Download unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/erwerbstaetigkeit.asset-detail.14941826.html> [Zugriff 07.05.2021].
- Bundesamt für Statistik BfS (2021): *Unbezahlte Arbeit im Jahr 2020*. Download unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.assetdetail.17124476.html> [Zugriff 29.05.2021].

- Bundesamt für Statistik BfS (2018): Personal von Bildungsinstitutionen. Download unter: https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/6446983/master/Prozent20S_Prozent2015 [Zugriff 28.02.2020].
- Bundesamt für Statistik BfS (2016 a): Schweizerische Arbeitskräfteerhebung. Mütter auf dem Arbeitsmarkt. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik BfS (2016b): Gleichstellung von Frau und Mann – Daten, Indikatoren: Bildungsstand. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann.html> [Zugriff 27.09.2020].
- Bock, Gisela/Duden, Barbara (1977): Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit: Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Tröger, Annemarie (Hrsg.): Frauen und Wissenschaft: Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen. Juli 1976, Berlin: Courage Verlag, S. 118–199.
- Buchmann, Marlis/Kriesi, Irene (2009): Escaping the Gender Trap. Young Women's Transition into Non-Traditional Occupations. In: Schoon, Ingrid/Silbereisen Rainer (Hrsg.): Transition from School to Work. Cambridge: Cambridge University Press, S. 193–215.
- Bundesamt für Sozialversicherung BSV (1994): Neue Mütter – neue Väter? De nouvelles mères – de nouveaux pères? Familienfragen, Informationsbulletin der Zentralstelle für Familienfragen am Bundesamt für Sozialversicherung. Bern, Nr. 1/94.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ (2016): Männer-Perspektiven. Auf dem Weg zu mehr Gleichstellung? Berlin.
- BMFSFJ (2014): Junge Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellung und Verhalten. Berlin.
- Cornelißen, Waltraud/Gille, Martina/Knothe, Holger/Meier, Petra/Queisser, Hannelore/Stürzer/Monika (2002): Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Opladen: Leske & Budrich.
- Charles, Maria/Bradley, Karen (2009): Indulging Our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries. *American Journal of Sociology*, 114, S. 924–976.
- Crotti, Claudia (2015): Von der Teilzeit- zur Ganztagsbetreuung? Die Zeitpolitik von Kindergarten, Vor- und Grundschule in der Schweiz. In: Hagemann, Karen/Jaraus, Konrad H. (Hrsg.): Halbtags oder Ganztags? Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 371–391.
- Döge, Peter (2001): Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik. Blockaden und Perspektiven einer Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bielefeld: Kleine.

- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann EBG (2021) <https://www.ebg.admin.ch/ebg/de/home/themen/arbeit/lohngleichheit/grundlagen/zahlen-und-fakten.html> [Zugriff am 28.02.2021]
- Fasang, Anette Eva/Huinink, Johannes/Pollmann-Schult, Matthias (2016): Aktuelle Entwicklungen in der deutschen Familiensoziologie: Theorien, Daten, Methoden. *Zeitschrift für Familienforschung*, 28(1), S. 112–143.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Niehaus, Ingo/Scholand, Barbara (2010): Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt. In: *Erziehungswissenschaft* 21, 41, S. 27–42.
- Fraser, Nancy (2001): Nach dem Familienlohn. Ein postindustrielles Gedankenexperiment. In: *Die halbierte Gerechtigkeit: Schlüsselbegriffe des postindustriellen Sozialstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 67–103.
- Gauthier, Jacques-Antoine/Gianettoni, Lavinia (2013): Socialisation séquentielle et identité de genre liées à la transition de l'école à l'emploi. *Swiss Journal of Sociology*, 39, S. 33–55.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (2018): Männer ins Grundschullehramt. Wie Geschlechtervielfalt in Kollegien von Grundschulen erreicht werden kann. Download unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/190228_MaennerInsGrundschulamt_2018_A4_171218.pdf [Zugriff 28.02.2020].
- Fantini, Christoph (2012): „Männer in die Grundschule“ – Überlegungen und Bewegungen zum Thema aus Bremen. In: Hastedt, Sabine/Lange, Silvia (Hrsg.): *Männer und Grundschullehramt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–151.
- Höyng, Stephan/Puchert, Ralf (1998). *Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur*. Bielefeld: Kleine.
- Janczyk, Karin (2008): ‚Vereinbarkeit von Beruf und Familie‘ und Work-Life-Balance: Über Verengungen und Ausblendungen in einer Debatte. In Marburger Gender Kolleg (Hrsg.), *Geschlecht Macht Arbeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 70–84.
- Joris, Elisabeth/Wecker, Regina (1998): Mutterschaftsregelungen und Arbeit auf Abruf. Historische Beispiele und ihre aktuelle Bedeutung. In: Bühler, Elisabeth / Maurer, Elisabeth / Wyler, Silvia (Hrsg.): *Deregulierung und Chancengleichheit. Neue Herausforderungen an Staat und Gesellschaft*. Zürich: Hochschulverlag AG an der ETH Zürich, S. 189–222.
- Joris, Elisabeth/Heidi Witzig (1986/2001) (Hrsg.): *Frauengeschichte(n). Dokumente aus zwei Jahrhunderten zur Situation der Frauen in der Schweiz*. Zürich: Limmat Verlag.

- Leemann, Regula Julia/Keck, Andrea (2005): Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht. Neuchâtel: BfS.
- Levy, René (2016): Wie sich Paar beim Elternwerden retraditionalisieren, und das gegen ihre eigenen Ideale. In: *swiss academies communications* 11, 3.
- Lenz, Karl/Scholz, Sylka (2013): Das idealisierte Kind. Elter(n)-Kind-Beziehungen in populären Erziehungsratgebern. In: Scholz, Sylka/Lenz, Karl/Dreßler, Sabine, S. (Hrsg.): *In Liebe verbunden. Zweierbeziehungen und Elternschaft in populären Ratgebern von den 1959ern bis heute*. Bielefeld: transcript, S. 257–274.
- Magnin, Chantal (1999): Der Alleinernährer. Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung im Wirtschaftswachstum der 1950er Jahre in der Schweiz. In: Aegerter, Veronika/Graf, Nicole/Imboden, Natalie/Rytz, Thea/Stöckli, Rita (Hrsg.): *Geschlecht hat Methode. Ansätze und Perspektiven in der Frauen- und Geschlechtergeschichte*. Beiträge der 9. Schweizerischen Historikerinnentagung 1998, Zürich: Chronos, S. 183–195.
- Maihofer, Andrea (2018): Pluralisierung familialer Lebensformen – Zerfall der Gesellschaft oder neoliberal passgerecht? In: Pühl, Katharina/Sauer, Birgit (Hrsg.): *Kapitalismuskritische Gesellschaftsanalysen. Queer-feministische Positionen*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 113–138.
- Maihofer, Andrea (2016): Familie? Was ist das? in: *Sozialalmanach 2016*, Luzern: Caritas-Verlag, 2016, S. 101–118.
- Maihofer, Andrea (2014): Familiäre Lebensformen zwischen Wandel und Persistenz. Eine zeitdiagnostische Zwischenbetrachtung. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hrsg.): *Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 313–334.
- Maihofer, Andrea (2008): Zum aktuellen Wandel der Familie. In: *Familien: alles bleibt, wie es nie war = Familles: tout reste, pourtant tout change*. Schweizerisches Landesmuseum. Zürich: Schweizerisches Landesmuseum, S. 140–152.
- Maihofer, Andrea (2007): Gender in Motion: Gesellschaftliche Transformationsprozesse – Umbrüche in den Geschlechterverhältnissen? Eine Problemskizze. In: Grisard, Dominique/Häberlein, Jana/Kaiser, Anelis/Saxer, Sibylle (Hrsg.): *Gender in Motion. Die Konstruktion von Geschlecht in Raum und Erzählung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 281–315.
- Maihofer, Andrea/Baumgarten, Diana (2019): Frauen zwischen Berufsidentität und Mutterschaft. In: *FemInfo H51*, S. 12–16.
- Maihofer, Andrea/Baumgarten, Diana/Kassner, Karsten/Wehner, Nina (2010): Familiengründung und Kinderlosigkeit bei Männern. Bedingungen von Vaterschaft heute im Spannungsfeld zwischen alten und neuen Männlichkeitsnormen. *ZGS-Diskussions-Papier, Nr. 1*, Zentrum Gender Studies, Basel.

- Purtschert, Patricia (2019): Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weissen Schweiz. Transcript Verlag. Open Access <https://doi.org/10.14361/9783839444108>.
- Schilliger, Sarah (2020): Sorge-Extraktivismus und die Suche nach verbindenden Care-Perspektiven. In: *Widerspruch* Nr. 74, S. 159–166.
- Schilliger, Sarah (2009): Who cares? Care-Arbeit im neoliberalen Geschlechterregime. *Widerspruch*, Nr. 56, S. 93–106.
- Schwiter, Karin/Hupka-Brunner, Sandra/Wehner, Nina/Huber, Evéline/Kanji, Shireen/Maihofer, Andrea/Bergmann, Manfred Max (2014): Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. In: *Swiss Journal of Sociology* 40, 3, S. 401–428.
- Stamm, Margrit (2020): Du musst nicht perfekt sein, Mama! Schluss mit dem Supermama-Mythos – Wie wir uns von überhöhten Ansprüchen befreien. Piper: München.
- Swissinfo (2018) https://www.swissinfo.ch/ger/das-geschlecht-der-berufe_die-entwicklung-der-geschlechter-bei-der-arbeit-seit-1970/44090058 [Zugriff am 24.08.2020].
- Villa, Paula-Irene (2020): Corona-Krise meets Care-Krise – Ist das systemrelevant? *Leviathan*, 48. Jg., 3/2020, S. 433–450.
- Von Alemann, Annette/Beaufäys, Sandra (2015): Die Verteilung von Care und Karriere bei Vätern: Reproduktionsarbeit als Ungleichheitsdimension zwischen Männern? In: Stephan Lessenich (Hrsg.), *Routinen der Krise – Krise der Routinen*. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014, S. 368–377.
- Wecker, Regina (1988): Von der Langlebigkeit der ‚Sonderkategorie Frau‘ auf dem Arbeitsmarkt. Frauenerwerbstätigkeit 1880–1980. In: Marie-Louise Barben/ Elisabeth Ryter (Hrsg.): *Verflixt und zugenäht! Frauenberufsbildung – Frauenerwerbsarbeit 1888–1988*. Zürich: Chronos Verlag, S. 45–54.
- Wehner, Nina/Maihofer, Andrea/Schwiter, Karin (2012): Zukunftspläne junger Frauen. Zur Verschränkung von Familiengründung und Berufstätigkeit. In: *Betrifft Mädchen*. Deutsche Fachzeitschrift für Mädchenarbeit 25, 4, S. 159–163.
- Zala, Sacha (2014): Krisen, Konfrontationen, Konsens (1914–1949). I: Kreis, Georg (Hrsg.): *Geschichte der Schweiz*. Basel: Schwabe, S. 491–539.

Berufe haben ein Geschlecht – Ausbildungswege auch

Sandra Hupka-Brunner

1 Einleitung

Das Schweizer Bildungssystem bietet Jugendlichen nach der obligatorischen Schule eine Vielzahl von Ausbildungsoptionen: vom Brückenangebot über gut 200 Lehrberufe bis hin zur Fachmittelschule und dem Gymnasium – und jene, die ein Studium anstreben, stehen ebenfalls vor einem vielfältigen Studienfachangebot (SKBF 2018). Jugendliche treffen somit auf ein breites Spektrum von Ausbildungsprogrammen, und angesichts dieser Vielzahl von Möglichkeiten sind sie oftmals auf Unterstützung im Berufsfindungsprozess angewiesen. Diese Unterstützung erfahren viele in erster Linie von ihren Eltern (Neuenschwander 2008). Aber auch Lehrerinnen und Lehrer haben eine wichtige Funktion bei der Begleitung von Jugendlichen in diesem Prozess, die oftmals unterschätzt wird (Faulstich-Wieland/Scholand 2017). Gemäß Faulstich-Wieland (ebd.) tendiert der Berufswahlunterricht, den die Autorinnen an Hamburger Schulen untersucht haben, dazu, die konkreten Berufswahlen der Jugendlichen schnell zu verengen, und schafft es nur selten, Jugendliche in ihrer Exploration geschlechteruntypischer Berufsfelder zu unterstützen. Auch in der Schweiz ist der Berufswahlunterricht z. B. im Lehrplan 21 verankert, wobei der Gender-Aspekt eher am Rande berücksichtigt zu werden scheint.

In den letzten Jahrzehnten gab es vermehrt die Bemühungen, die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 2004; EDK 1995; BBT 2007, 2012), wobei Wert darauf gelegt wird, dass Jugendliche in Ausbildungswege münden, die ihren persönlichen Stärken und Interessen entsprechen und nicht von Rollenbildern oder Gender-Stereotypen dominiert werden (Schweizerische Eidgenossenschaft 2010). Trotzdem zeigt sich, dass ein substanzieller Teil von jungen Männern und Frauen ihren Ausbildungsweg in geschlechtersegregierten Ausbildungsfeldern vollzieht, und es stellt sich die Frage, wie die Schule dem entgegenwirken könnte. Lehrpersonen befinden sich damit in einer spezifischen Situation, da sie einerseits Jugendliche bei der (möglichst nicht durch Gender-Stereotype bestimmten) Berufsfindung begleiten sollen, der Lehrberuf aber selber weitgehend als frauentypisch gilt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit zur Sensibilisierung der Lehrpersonen für dieses Thema und ihre eigene

Rolle bei der Berufsfindung von Jugendlichen, weil auch Lehrpersonen ihr Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern zumeist an gesellschaftlichen Geschlechternormen ausrichten und somit Selbstkonzepte und Ausbildungsentscheidungen ihrer Schülerinnen und Schülern mit prägen (Hofer 2015; Terrier 2015). Lehrpersonen haben somit aber auch die Chance, diese auch ungewöhnlichen (Berufs-)Wege aufzuzeigen und ihre Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, sich ihren Fähigkeiten und Wünschen gemäß zu orientieren, selbst wenn dies gegen Gendernormen verstößt. Der vorliegende Beitrag soll zum einen die Ausbildungswege junger Menschen in der Schweiz nachzeichnen und beleuchten, welche Faktoren dazu beitragen, dass sich junge Menschen für eine gender-typische Ausbildung entscheiden, und welche herkunftsbezogenen Aspekte bei der Berufswahl eine wichtige Rolle spielen. Zudem soll nachgezeichnet werden, welche Rolle Lehrpersonen dabei einnehmen (können). Des Weiteren werden die Konsequenzen solcher gendertypischen Berufswahlen diskutiert. Dabei soll aufgezeigt werden, inwiefern auch Lehrerinnen und Lehrer von vergleichbaren Mechanismen betroffen sind, wie die Jugendlichen, die sie begleiten.

2 Ausbildungswege von jungen Männern und Frauen in der Schweiz

Das Ende der obligatorischen Schulzeit stellt einen wichtigen Zeitpunkt in der Bildungsbiografie von Jugendlichen dar, weil hier eine wichtige Weichenstellung erfolgt, bei der von den Jugendlichen erwartet wird, dass sie sich für eine Ausbildungsoption entscheiden¹. Dabei gelingt 95 % der Schülerabgänger und Schulabgängerinnen innerhalb der zwei folgenden Jahren ein Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II (BFS 2016). Knapp 30 % besuchen eine allgemein bildende Schule (Gymnasium/Fachmittelschule), rund zwei Drittel beginnen mit einer beruflichen Grundbildung (SKBF 2018). Die meisten Jugendlichen, die keinen direkten Übertritt vollziehen, besuchen zwischenzeitlich ein Brückenangebot (ebd.).

Mittel- und längerfristige Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von jungen Menschen konnten lange Zeit nur bruchstückhaft nachgezeichnet werden. Seit der Einführung des individuellen Identifikators (BFS 2016) besteht die Möglichkeit, Bildungsverläufe in der Schweiz detailliert nachzuzeichnen. Allerdings stehen hier nur wenige erklärende Variablen zur Verfügung. Das

¹ Für einen Überblick über die Ausbildungswege von jungen Erwachsenen, die in den Lehrberuf münden, siehe Leemann et al. (in diesem Band).

Forschungsprojekt TREE² hingegen bietet die Möglichkeit, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen nicht nur nachzuzeichnen, sondern auch Einflussfaktoren zu identifizieren, die diese beeinflussen. Dank TREE liegen inzwischen gesamtschweizerische Daten zu Ausbildungs- und Erwerbsverläufen junger Schweizerinnen und Schweizer vor, die im Jahre 2000 die obligatorische Schulzeit verlassen haben (Gomensoro et al. 2017)³. Die Unterschiede zwischen den Ausbildungs- und Erwerbsverläufen von jungen Frauen und Männern soll nun anhand der TREE-Daten nachgezeichnet werden (siehe Abb. 1).

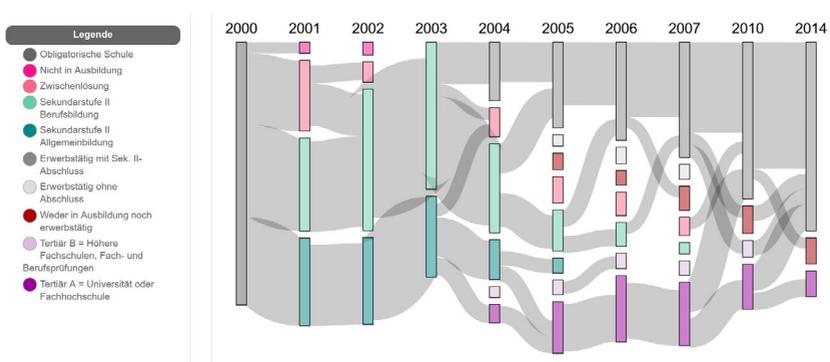


Abbildung 1: Ausbildungsverläufe der Schulabgängerinnen der TREE-Kohorte (♀):

Abb. 1 zeigt die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der jungen Frauen, die im Jahr 2000 das Ende ihrer obligatorischen Schulzeit erreicht haben. Dargestellt sind diese durch den grauen Balken ganz links. Im ersten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit (2001) befinden sich 4% der jungen Frauen

² TREE steht für Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben und ist ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. <https://www.tree.unibe.ch> [Zugriff: 5.7.21].

³ Unter http://tree-microsite-external-resources.unibe.ch/App_Pathways_Cohort_1/index_ger.html [Zugriff: 5.7.21] können Ausbildungs- und Erwerbsverläufe entlang einiger zentraler Kriterien erstellt werden. Die TREE1-Ausgangs-Stichprobe umfasst 6'343 Personen und ist gesamtschweizerisch und sprachregional repräsentativ. Die zehn Säulen zwischen 2000 und 2014 entsprechen den bisher durchgeführten Befragungen. Alle angegebenen Prozent-Werte (Säulen und Übergänge) beziehen sich auf die Gesamt-Stichprobe (100% = Total der Stichprobe). Aus Gründen der Lesbarkeit und Schätzgenauigkeit werden nur Werte dargestellt, die mindestens 4% der Gesamt-Stichprobe oder 30 ungewichtete Fälle betreffen. Die dargestellten Werte sind stichprobenbasierte Schätzungen, die einer gewissen Irrtumswahrscheinlichkeit unterliegen. Stichproben-Ausfälle über die Zeit wurden durch Gewichtungen korrigiert.

weder in Ausbildung noch Erwerb, 27% der jungen Frauen absolvieren eine Zwischenlösung, 35% befinden sich ein Jahr nach Ende der obligatorischen Schulzeit in der Berufsbildung und 33% der jungen Frauen machen eine allgemeinbildende Ausbildung. Betrachtet man das Folgejahr (2002), sieht man, dass 16% den Weg von einer Zwischenlösung (2001) in die Berufsbildung gefunden haben. Somit befinden sich im Jahr 2002 insgesamt rund 54% der jungen Frauen in der Berufsbildung. Ab 2004 erfolgt für einen substantziellen Teil dieser jungen Frauen der Einstieg in den Arbeitsmarkt: 22% sind vier Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schulzeit (qualifiziert) erwerbstätig. Nach weiteren 10 Jahren ist dieser Anteil von erwerbstätigen Frauen auf 72% gestiegen.

Die Gegenüberstellung mit den Verläufen der jungen Männer zeigt einige Unterschiede (Abb. 2):

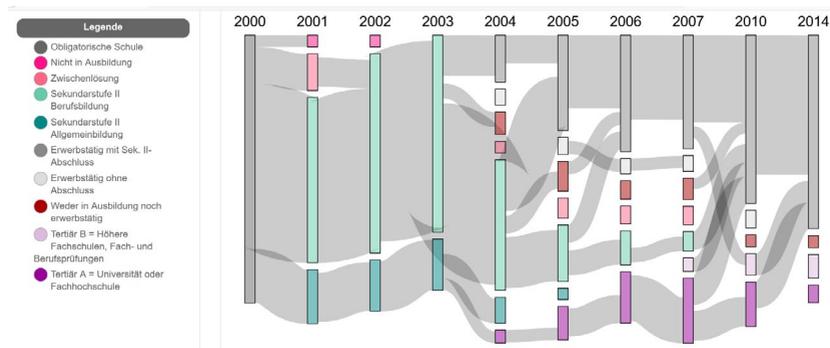


Abbildung 2: Ausbildungsverläufe der Schulabgänger der TREE-Kohorte (♂):

So fällt z. B. auf, dass junge Männer deutlich seltener (14%) als junge Frauen (27%) im ersten Jahr nach Verlassen der obligatorischen Schulzeit in Zwischenlösung sind. Zudem befinden sich Männer seltener (20%) als Frauen (33%) in allgemeinbildenden Ausbildungen. Interessanterweise liegt die Erwerbsquote für beide Geschlechter im Jahr 2014 bei 72%, was angesichts der unterschiedlichen Wege dorthin auf den ersten Blick etwas verwundern mag. Weiter fällt auf, dass mehr junge Frauen (10%) als junge Männer (5%) im Jahr 2014 weder in Ausbildung noch Erwerb sind.

Führen also unterschiedliche Wege zum gleichen Ziel? Hinweise darauf, dass dem nicht so ist, finden sich, wenn die Geschlechterunterschiede in der Fächer- und Berufswahl analysiert werden, die in dieser Grafik nicht ersichtlich sind, und deswegen im Folgenden kurz nachgezeichnet werden sollen.

Geschlechterunterschiede in der Fächer- und Berufswahl und ihre Folgen

Die Unterschiede in den Geschlechteranteilen verschiedener Berufe sind – trotz geringerer Verschiebungen – zeitlich sehr stabil und in der Schweiz recht stark ausgeprägt (Leemann/Keck 2005; Charles/Bradley 2009; Kriesi/Imdorf 2019). Die umfassendsten Daten zur beruflichen Grundbildung werden vom Bundesamt für Statistik zusammengetragen und hier verwendet, um einen aktuellen und umfassenden (aber *querschnittlichen*) Blick zu gewährleisten (für einen *längsschnittlichen* Blick auf geschlechts-typische Berufsfindung siehe auch Schwiter et al. (2014) sowie Hupka-Brunner et al. (2011)). Dabei können die einzelnen Lehrberufe zu Ausbildungsfeldern (gemäß ISCED-Klassifikation) zusammengefasst werden, was eine etwas übersichtlichere Darstellung ermöglicht. Betrachtet man nun die Neueintritte in die berufliche Grundbildung (siehe Abb. 3 auf der nächsten Seite), offenbart ein genauerer Blick erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Berufsfeldern.

Insbesondere im medizinischen Bereich sowie im Friseurgewerbe und in der Schönheitspflege sind Frauen mit z. T. über 90 % übervertreten, wohingegen in den Berufsfeldern Elektrizität und Energie, Elektronik und Automation, Baugewerbe sowie Software/IT der Männeranteil bei 90 % und mehr liegt. Solche Berufe, in denen Männer oder Frauen deutlich überrepräsentiert sind, bezeichnet man als horizontal segregiert, wobei zumeist auch Berufe, in denen lediglich 30 % eines Geschlechts vertreten sind, zu den horizontal segregierten Berufen gezählt werden (Kriesi/Imdorf 2019). Solche Berufe gelten auch im Alltagsverständnis häufig als „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“. Daneben existieren aber auch etliche Berufe, deren Geschlechterverhältnis ausgewogen ist, und die deswegen oftmals als „gender-neutrale Berufe“ bezeichnet werden. Ähnliches lässt sich auch für die Schwerpunktfachwahl am Gymnasium feststellen: Gymnasiastinnen finden sich vermehrt in den Schwerpunktfächern Sprachen, Pädagogik, Psychologie und Künste, während junge Männer am Gymnasium häufiger die Schwerpunktfächer Physik und Mathematik wählen (SKBF 2018). Es bleibt festzuhalten, dass sich in den Ausbildungswegen Differenzen finden, und dass die Berufsbildung etwas stärker von jungen Männern bevorzugt wird – die größten Geschlechterdifferenzen finden sich allerdings bei der Wahl des Berufsfeldes bzw. des Schwerpunktfachs. Dies zeigt sich auch (Leemann et al. in diesem Band) für die Wahl von Unterrichtsberufen, die zwar sehr unterschiedliche Zugangswege kennen, die aber alle eine deutliche Geschlechtersegregation aufweisen – wenn auch in unterschiedlich starkem Ausmaß: So münden Absolventinnen und Absolventen von Fachmittelschule am ehesten in Unterrichtsberufe ein, was die Autorinnen und der Autor (auch) damit erklären, dass nach Abschluss der Fachmittelschule

ein Wechsel in ein eher „männlich“ konnotiertes Studienfach mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist.

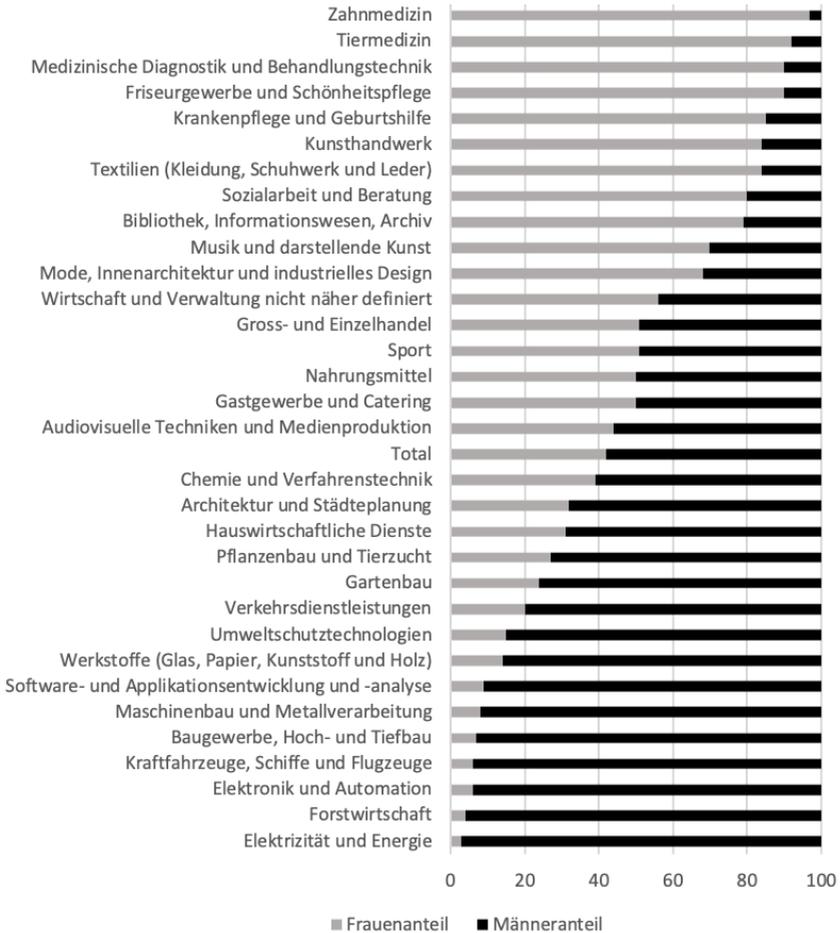


Abbildung 3: Horizontale Segregation in der beruflichen Grundbildung (Neueintritte, BFS 2018)⁴

⁴ Quelle: BFS-Statistik der beruflichen Grundbildung (SBG-SFPI), Stand April 2019, download von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung-lehrverhaeltnisse.asset-detail.8186155.html> [Zugriff: 24.10.2019].

Auch im *Tertiär-Bereich* findet sich ein vergleichbares Muster: Mit 51 % Frauenanteil bei den Studierenden ist das Geschlechterverhältnis an den Universitäten insgesamt ausgeglichen (SKBF 2018). Allerdings gilt dies nicht für die einzelnen Studienfächer, zwischen denen sich starke Unterschiede zwischen Männern und Frauen zeigen: Frauen sind in den exakten und den Ingenieurwissenschaften deutlich untervertreten, und Männer studieren seltener Sprach-, Literatur- und Sozialwissenschaften sowie Veterinärmedizin und Pharmazie (SKBF 2018). Insgesamt wählt rund ein Viertel der Studierenden ein gender-typisches Fach (mit einem Anteil des eigenen Geschlechts von mehr als 70 %) (ebd., Grafik 240), lediglich 4 % der Frauen und 8 % der Männer studieren in einem Fach, das für ihr eigenes Geschlecht eher untypisch ist. Trotz kleinerer Veränderungen in der (gender-typischen) Wahl von Studienfächern⁵, erweisen sich die geschlechtsspezifischen Studienpräferenzen von jungen Männern und Frauen als zeitlich ziemlich stabil (SKBF 2018).

Betrachtet man den *Studienverlauf*, zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit, nach dem Bachelorabschluss ein Studium auf Masterstufe aufzunehmen, für beide Geschlechter vergleichbar ist, sich jedoch nach Abschluss des Regelstudiums geschlechtsspezifische Unterschiede herauskristallisieren: So treten Frauen seltener in ein Doktoratsstudium über als Männer, und sie schließen dieses seltener erfolgreich ab (SKBF 2018). Von den Personen, die fünf Jahre nach dem Doktorat noch im akademischen Umfeld tätig sind, haben Männer häufiger eine Festanstellung und häufiger eine Professur inne als Frauen (SKBF 2018). Aber auch hier zeigt sich eine interne Differenzierung: Der Frauenanteil bei den ordentlichen und den außerordentlichen Professuren ist deutlich tiefer als bei Assistenz- und assoziierten Professuren, die öfter befristet sind. Dieses Ausscheiden von Frauen mit jedem weiteren Schritt in Richtung wissenschaftlicher Karriere wird oftmals als „leaky pipeline“ bezeichnet (Eccles 2005).

An universitären Hochschulen ist die Gendersegregation weniger stark ausgeprägt als an *Fachhochschulen* (SKBF 2018), was zumindest teilweise damit zu erklären ist, dass große gender-neutrale Fächer (z. B. Rechtswissenschaften, Humanmedizin) an Fachhochschulen nicht studiert werden können.

Auch im Bereich der *Lehrpersonen Ausbildung* (ebd., Grafik 294) zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrgängen. So liegt für die Vorschul- und Primarstufe der Frauenanteil bei über 80 %; der Frauenanteil der angehenden Lehrpersonen für die Sekundarstufe I ist dagegen mit knapp 60 % deutlich geringer. Noch geringer ist der Frauenanteil

⁵ So hat der Anteil von Frauen in frauendominierten Fachrichtungen seit 2008 abgenommen, während der Anteil von Männern in männerdominierten Fachrichtungen hat zugenommen (ebd., Grafik 241).

(mit ca. 50%) an Gymnasien und in der beruflichen Grundbildung. Die höchsten Frauenanteile finden sich bei Studierenden der Logopädie und Psychomotorik (über 90%) (SKBF 2018). Auffällig ist, dass jene Schulstufen mit hohem Frauenanteil auch jene Bereiche sind, in denen die Löhne in der Tendenz am tiefsten sind. So lässt sich trotz aller Einschränkungen bei der Vergleichbarkeit von kantonalen Lohnregimen (zumindest) für die Deutschschweiz zeigen, dass die Löhne pro Schulstufe steigen (Nordwestschweizerische Erziehungskonferenz, Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein und Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz 2020). Diesbezüglich interessant ist auch der Frauenanteil bei den Schulleitungen. So unterscheidet sich die Verteilung nach Geschlecht beim Schulleitungspersonal stark nach Stufe. Während (neuerdings) rund 63% des Schulleitungspersonals auf Primarstufe weiblich ist (bei 86% weiblichen Lehrpersonen), ist der Frauenanteil am Schulleitungspersonal auf der Sekundarstufe I mit 36% (bei 54% weiblichen Lehrpersonen) deutlich tiefer (SKBF 2018).

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass auch im Schweizerischen Bildungssystem sowohl seitens der Lehrer- als auch der Schülerschaft eine starke horizontale Segregation festgestellt werden kann. Dies kann aus verschiedenen Gründen als problematisch angesehen werden:

Zum einen lässt dies vermuten, dass Jugendliche, wenn sie entlang von Gender-Stereotypen Ausbildungswahlen treffen, nicht ihr volles Potential ausschöpfen. Zum anderen setzt sich eine starke Segregation im Ausbildungsbereich auf dem Arbeitsmarkt fort, wo „typisch-weibliche“ Berufe zumeist mit schlechteren Arbeitsmarktaussichten (schlechtere Aufstiegschancen, geringere Löhne, geringere Erwerbsbeteiligung) einhergehen (Leemann/Keck 2005; Kriesi/Imdorf 2019). Diese schlechtere Arbeitsmarktposition wird oftmals als vertikale Segregation bezeichnet (Kriesi/Imdorf 2019). Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die horizontale Segregation des Ausbildungssystems sowie des Arbeitsmarktes in der Schweiz stärker ausgeprägt ist als in anderen Ländern (Heiniger/Imdorf 2018; Imdorf, Hegna/Reisel 2015). Auch für jene Jugendlichen, die im Jahr 2000 die obligatorische Schule beendet haben und in der Folge von TREE regelmäßig befragt wurden, ist nachweisbar, dass Frauen im Alter von dreißig Jahren rund 800 Franken (brutto vollzeitäquivalent) weniger verdienen als Männer (Gomensoro et al. 2017). Detaillierte Analysen zeigen dabei, dass sich ein Teil auf die spezifischen Berufsfelder zurückführen lässt (Bertschy et al. 2014), dass aber dennoch ein statistisch bedeutsame Differenz zwischen den Löhnen von Männern und Frauen bestehen bleibt, wenn man für diese kontrolliert. Wichtig dabei scheint uns, dass diese Unterschiede bereits lange vor einer möglichen Familienphase und unter Kontrolle von Kompetenzen und erlangten

Zertifikaten nachweisbar sind (Combet/Oesch 2019). Mit der Geburt des 1. Kindes verschärfen sich die Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung: Während rund ein Fünftel der Frauen mit Kinder (zumindest vorübergehend) aus dem Erwerbsleben ausscheidet und drei Viertel der Mütter Teilzeit, zumeist mit einem Beschäftigungsgrad unter 50 %, beschäftigt sind, bleiben Väter fast ausnahmslos Vollzeit erwerbstätig (Gomensoro et al. 2017).

3 Welche Faktoren beeinflussen Bildungs- und Erwerbsverläufe?

Es besteht ein wissenschaftlicher Konsens dahingehend, dass persönliche *Kompetenzen* sowie erreichte *schulische Leistungslabells (Schultyp/Noten)* für eine erfolgreiche Transition in die Sekundarstufe II bedeutsam sind. Ebenfalls gut belegt ist, dass sowohl Kompetenzen als auch Noten stark von der sozio-kulturellen Herkunft⁶ der Kinder beeinflusst werden (Moser et al. 2011; Becker/Schoch 2018; OECD 2018). Zu beachten ist dabei, dass Noten und Kompetenzen nicht deckungsgleich sind (Kronig 2007; Tomasik/Oostlander/Moser 2018)⁷, Noten aber aufgrund ihrer besseren Sichtbarkeit ein wichtiges Selektionskriterium für Lehrbetriebe und weiterführende Schulen darstellen

- ⁶ Hier sind vor allem die Ressourcen der Familie (Bildungsstand der Eltern, soziale und kulturelle Herkunft, Netzwerke, Zeit und Geld) bedeutsam, weil ein Fehlen solcher Ressourcen meist nur sehr schwer zu kompensieren ist. Bei Familien mit Migrationshintergrund kann dies z. B. durch Unkenntnis des Bildungssystems verschärft werden. Gerade in solchen Fällen erhalten Lehrer bzw. Lehrerinnen eine zentrale Bedeutung, weil sie oftmals einen Teil dieser mangelnden Ressourcen und Unterstützung kompensieren bzw. auffangen können. Berger und Combet (2016) konnten zudem zeigen, dass ein späterer Übertrittszeitpunkt (Primarschule – Sekundarstufe I) soziale Ungleichheiten abschwächen kann.
- ⁷ Noten sollten ein Ausdruck der tatsächlichen Kompetenzen bzw. Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler sein. Diese Kompetenzen können mit unabhängigen Tests (wie PISA, TIMMS etc.) erfasst und über verschiedene Klassen hinweg verglichen werden. Bei Noten hingegen spiegeln weitere Aspekte wie Motivation, Klassenzusammensetzung und Beurteilungstendenzen eine grössere Rolle (Kronig 2007; Tomasik/Oostlander/Moser 2018). Tomasik et al. (2018) schlussfolgern daher, dass sich eine leistungsgerechtere Allokation von Schülerinnen und Schülern auf verschiedene Schultypen (Sekundarstufe I) vermehrt auf unabhängige Standortbestimmungen stützen sollte und weniger auf Noten. Auch bei dem Übertritt in die Sekundarstufe I konnten Neuschwander und Malti (2009) zeigen, dass das Verhalten im Unterricht (v. a. Unterrichtsstörungen) die Übertrittsempfehlungen beeinflussen. Auch die Schülermotivation sowie der Eltern- und Lehrpersonenerwartungen sind für die Übertritte in die Sekundarstufe I relevant (Neuschwander et al. 2015).

(Haeblerlin/Imdorf/Kronig 2004). Auch dem Schultyp⁸, der während der Sekundarstufe I besucht wurde, kommt dabei eine ähnliche Bedeutung zu wie den Noten (Moser 2004). Zudem gibt es Hinweise (Meyer 2018; Sacchi/Meyer 2016), dass der während der Sekundarstufe I besuchte Schultyp für den Übertritt in die Sekundarstufe II wichtiger ist als die von PISA gemessenen Lesekompetenzen. Zentral dabei ist, dass Jugendlichen, je nachdem welchen Schultyp sie auf der Sekundarstufe I besucht haben, unterschiedlich enge Grenzen in der Berufsfindung gesetzt sind und dass die Chancenstruktur für Jugendliche aus neunten Schuljahren mit Grundansprüchen deutlich schlechter ist (Herzog/Neuenschwander/Wannack 2004; Sacchi et al. 2011). Dies kann insofern als problematisch angesehen werden, weil die Zuweisung zu *einem Schultyp nach der Primarschule oftmals nicht leistungsgerecht geschieht*, sondern z. T. stark von der sozialen Herkunft der Kinder (Hofstetter 2017; Gomolla/Radtke 2007) und der *regionalen Schulstruktur* beeinflusst wird. So zeigt sich, dass Buben und Kinder mit Migrationshintergrund in einigen Kantonen schlechtere Übertritts-Chancen (von der Primar in die Sekundarstufe I) haben, was in starkem Maße auf die Struktur der Sekundarstufe I zurück zu führen zu sein scheint (Neuenschwander 2014, 2009)⁹. Trotz starker struktureller Effekte scheinen Lehrpersonen in der Schweiz einen ebenfalls bedeutsamen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schüler und Schülerinnen zu haben: So konnte z. B. Neuenschwander (2021) in einer Interventionsstudie zeigen, dass die Erwartungen der Lehrpersonen, die diese hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler haben, einerseits vom sozio-kulturellen Hintergrund der Kinder geprägt ist. Andererseits konnte gezeigt werden, dass sich die Lehrererwartungen auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Zudem gibt es deutliche Hinweise darauf, dass das Ausmaß der horizontalen Geschlechtersegregation in Abhängigkeit des regionalen Ausbildungsangebotes variiert, und stärker in Ausbildungssystemen mit hohem Anteil

⁸ Die Schülerinnen und Schüler werden in den meisten Kantonen nach der Primarschule (mit ca. 12 Jahren) in zwei bis vier verschiedene Typen der Sekundarstufe I eingeteilt, die sich nach schulischem Leistungsniveau unterscheiden. Dabei existieren starke kantonale Unterschiede hinsichtlich Ausmaß und Form der Leistungs differenzierung: <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21> [Zugriff: 5.7.21].

⁹ Auf Ebene der Leistungsentwicklung wird diskutiert, wie die unterschiedliche Leistungsentwicklung an verschiedenen Schultypen zu erklären sei und ob die Beschulung in getrennten Schultypen (Sekundarstufe I) soziale Ungleichheiten verschärft: Einerseits kann sie als Folge der Eingangsselektion verstanden werden, andererseits aber auch als Konsequenz unterschiedlicher Lernkontexte (Curriculum, Entwicklungsmilieu) (Baumert/Stanat/Watermann 2006; Maaz/Baumert/Trautwein 2010; Felouzis/Charmillot 2017; Angelone/Keller/Moser 2013).

beruflicher Lehren ist (Imdorf/Hegna/Reisel 2015; Imdorf et al. 2014). *Dies verdeutlicht, dass geschlechtstypische Ausbildungswahlen nicht als rein individuelle Wünsche zu lesen sind, sondern dass diese in bedeutsamen Ausmaß durch die institutionelle Struktur, in der diese Wahlen zu erfolgen haben, geprägt wird.* So bestimmt auch die Struktur des Bildungswesens den *Zeitpunkt der Ausbildungswahl* (Neuenschwander et al. 2012), wobei gender-typische Ausbildungsentscheidungen von einem frühen Entscheidungszeitpunkt begünstigt zu werden scheinen. In der Schweiz liegt dieser Zeitpunkt für die Mehrheit der Jugendlichen bei ca. 16 Jahren, wenn sie nach der obligatorischen Schulzeit eine Lehrstelle finden sollten. Es ist davon auszugehen, dass es in dieser Altersphase, in der die Ausbildung der geschlechtlichen Identität noch nicht ausgereift ist, besonders schwierig ist, sich für einen gender-untypischen Beruf zu entscheiden (Buchmann/Kriesi 2012; Schwiter et al. 2014), und dass ein derart ausdifferenziertes Bildungssystem es ermöglicht, mittels Berufswahl die eigene Genderidentität darzustellen (Charles/Bradley 2009). Dementsprechend scheinen gender-untypische Berufswahlentscheidungen häufig auch als eine Umorientierung zu einem späteren biographischen Zeitpunkt zu erfolgen (Schwiter et al. 2014), wenn die geschlechtliche Identitätsfindung nicht mehr so virulent ist. Zentral scheint hier zu sein, ob eine Umorientierung im Rahmen des „üblichen“ Ausbildungsverlaufes und ohne zeitliche Verzögerung (z. B. im Rahmen der Berufsmatur) erfolgt, oder ob eine Umorientierung mit Verzögerungen (wie einem Zwischenjahr) oder Lehrvertragsauflösungen verbunden ist, da Diskontinuitäten durchaus zu einem Risikofaktor für den weiteren Ausbildungserfolg werden können (Hupka-Brunner/Meyer et al. 2011; Gomensoro et al. 2017; Stalder/Schmid 2016).

Auf individueller Ebene ist das Bild, das Jugendliche von sich selbst entwickeln, zentral für ihre Berufswahl: Fachliche Selbstkonzepte, geschlechtliche Identität sowie Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen in starkem Maße, welche Ausbildungen Jugendliche in Betracht ziehen: So konnten z. B. Jann und Hupka-Brunner (2019) zeigen, dass Mädchen ihre eigenen Mathematik-Kompetenzen häufiger unterschätzen und dies ihre beruflichen Aspirationen prägt. So sehen junge Mädchen ihre eigene berufliche Zukunft also auch deswegen seltener im MINT¹⁰-Bereich, weil sie ihre eigenen Kompetenzen tiefer einschätzen als ihre männlichen Kollegen, so dass mehr junge Frauen mit hohen MINT-Kompetenzen von einer beruflichen Zukunft im MINT-Bereich absehen. Dabei gibt es Hinweise, dass Lehrpersonen dazu beitragen, dass Mädchen und junge Frauen zu solch einer Unterschätzung ihrer eigenen Kompetenzen neigen (Hofer 2015; Corell 2004). Dies ist auch angesichts des Fachkräftemangels in

¹⁰ MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik.

verschiedenen Bereichen nachteilig (Schweizerische Eidgenossenschaft 2010; Gardiol/Gehrig 2010).

Geschlechtstypische Wahlen scheinen zudem auch dann stärker ausgeprägt zu sein, wenn sich junge Frauen in ihrer Berufswahl von antizipierten Vereinbarkeitsproblematiken zwischen Familie und Beruf leiten lassen (Kanji/Hupka-Brunner 2015). Wie Baumgarten und Maihofer (in diesem Band) hervorheben, ist es sehr plausibel, dass dies in besonderem Maße für angehende Lehrerinnen gilt. Bei jungen Männern hingegen scheint die Vereinbarkeit ein weniger zentrales Motiv zu sein (Becker/Glauser 2015). Falls Familienplanung als Motiv in der Berufsfindung auftaucht, geschieht dies oft unter dem Gesichtspunkt, dass die eigene Berufstätigkeit in der Lage sein muss, die Familie zu ernähren. Allerdings scheint auch bei jungen Männern der Wunsch stärker zu werden, an der Betreuung ihrer Kinder teilzuhaben (Becker/Glauser 2015; Wehner/Maihofer/Schwiter 2012; Baumgarten et al. 2016).

Ein Faktor, der gender-untypische Wahlen zu begünstigen scheint, sind entsprechende Vorbilder im näheren Umfeld (Schwiter et al. 2014), wobei vor allem den Eltern, die dasselbe Geschlecht wie das Kind haben, eine besondere Bedeutung zuzukommen scheint (Buchmann/Kriesi 2012). Dazu gehört auch, dass Eltern bestimmte Kompetenzen als eher männlich oder eher weiblich wahrnehmen können und dies ihren Kindern vermitteln. Besonders wenn Eltern ihren Kindern geschlechterstereotype Begabungen zuschreiben, können sich diese Stereotype in den fachspezifischen Selbstkonzepten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen niederschlagen (Buchmann/Kriesi 2012). Auch das schulische Feedback, dass Jugendliche z.B. via Noten erhalten, ist oftmals von Gender-Stereotypen beeinflusst und prägt das fachliche Selbstkonzept (Kahn/Ginther 2017; Terrier 2015). Dabei konnte z.B. Hofer (2015) für den Physikunterricht in der Schweiz zeigen, dass die Beurteilungspraxis mit der Berufserfahrung der Lehrkräfte variiert und besonders zu Beginn Mädchen bei identischen Leistungen oftmals schlechter beurteilt werden. In der Berufsfindungsphase scheinen (viele) Eltern dann einen Abgleich der Begabungszuschreibung mit den Anforderungen der beruflichen Tätigkeitsprofile zu machen und ihre Kinder in entsprechende Ausbildungen zu lenken (Buchmann/Kriesi 2012). Dies passt zu der Strategie junger Männer und Frauen, die – so die Annahme – eher ihre beruflichen Interessen und Selbstbilder anpassen, als dass sie in Hinblick auf die Geschlechtstypik des Berufes Kompromisse eingehen (Gottfredson/Lapan 1997). Zudem bewerben sich viele Frauen nur in einem schmalen Spektrum von Frauenberufen, wodurch sich die Nachfrage im entsprechenden Beruf erhöht (Becker/Glauser 2015) und Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern ermöglicht, eine entsprechende – oftmals ebenfalls an Gender-Stereotypen orientierte (Imdorf 2004) – Auswahl zu treffen.

Problematisch bei der schulischen Begleitung der Berufsfindung ist oftmals,

dass sich Jugendliche einer Klasse in verschiedenen Phasen der Berufsfindung befinden (Herzog/Neuenschwander/Wannack 2004), und oft eine stärker individualisierte Begleitung im Berufswahlprozess zu wünschen scheinen (Kamm et al. 2019). Eine Flexibilisierung des Ausschulungszeitpunktes scheint unter diesem Blickwinkel empfehlenswert, um auf die verschiedenen Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen zu können (Neuenschwander/Frey/Gasser 2007). Auffällig ist auch, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten oftmals deutlich weniger klare Vorstellungen ihrer beruflichen Zukunft haben und dass auch hier Berufsvorbereitungen hilfreich wären, um Schwerpunktfächer mit zukünftigen Studiengängen und Berufsfeldern in einen engeren Zusammenhang zu stellen (Herzog/Neuenschwander/Wannack 2004). In Hinblick auf geschlechtsuntypische Ausbildungen fällt auf, dass diese häufig erst gar nicht in den Blick geraten (Schwiter et al. 2014).

Es wird deutlich, wie Fremd- und Selbstselektionsprozesse bei der Berufsfindung verschränkt sind (Buchmann und Kriesi 2012), und dass die Struktur des Bildungssystems ebenso wie schulische Prozesse einen wichtigen Anteil daran haben, ob Jugendliche einen gender-typischen Beruf ergreifen oder nicht. So prägen die von Lehrpersonen gestalteten Lernprozesse, ihre Leistungserwartungen sowie Feedbacks die fachlichen Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern, die dann mit darüber entscheiden, ob gender-untypische Berufe ergriffen werden oder nicht. Vor allem in der Phase der Lehrstellensuche bzw. kurz vor der Studienfachwahl nehmen die Schule, und hier insbesondere die Lehrpersonen, die die Jugendlichen meist über mehrere Jahre begleiten, oftmals eine vermittelnde und tragende Rolle ein. Dies ist besonders bei Jugendlichen, die zu Hause weniger Unterstützung erfahren (Neuenschwander/Frey/Gasser 2007), entscheidend für eine geglückte Berufswahl. Damit erhält die Schule die Chance und auch die Verantwortung, gender-untypische Ausbildungsoptionen ins Blickfeld zu rücken und Jugendliche (auch) bei einer untypischen Wahl zu unterstützen. Wie Burren und Larcher (in diesem Band) betonen, gehört es zu den Aufgaben der Profession, Geschlechterungleichheiten zu problematisieren und Schülerinnen und Schüler zu einer Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Stereotypen anzuregen.

4 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag konnte zeigen, dass das Schweizerische Bildungssystem verschiedene Aspekte enthält, die geschlechtstypische Ausbildungsverläufe begünstigen: Zum einen erfolgt in der Schweiz mit dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe eine frühe Weichenstellung von Ausbildungswegen, die sich nicht (nur) entlang meritokratischer Prinzipien vollzieht,

aber weitreichende Folgen hat. Die Variation von Selektionsverfahren und Schulstruktur der Sekundarstufe I erweist sich als relevant für die Chancenstruktur nach Geschlecht und Migrationshintergrund sowie sozialer Herkunft, wobei vor allem die Anzahl der verfügbaren Leistungszüge, der Anteil der Gymnasialplätze sowie die Kriterien der Übertrittsverfahren relevant zu sein scheinen (Neuenschwander 2014). Zum anderen sieht sich die Mehrheit der Jugendlichen bereits mit dem Ende der obligatorischen Schulzeit, also mitten in der Phase der Identitätsfindung, damit konfrontiert, sich für einen Beruf zu entscheiden, was die Wahl geschlechtstypischer Berufe wahrscheinlicher werden lässt. Hingegen wird eine Wahl gender-untypischer Ausbildungsverläufe wahrscheinlicher, wenn der Entscheidungszeitpunkt biographisch später stattfindet – oder eine Umorientierung erfolgt. Als kritisch ist dabei zu werten, dass solche Umorientierungen zumeist nur mit einem (zeitlichen und finanziellen) erhöhten Aufwand möglich sind und dass Diskontinuitäten oftmals auch Risikofaktoren darstellen (Hupka-Brunner/Meyer et al. 2011; Gomensoro et al. 2017; Stalder/Schmid 2016). Innerhalb der gegebenen Strukturen des Bildungssystems erweist sich die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer als bedeutsam für die Entwicklung der fachlichen Selbstkonzepte, der Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber Stereotypen aber auch für die Begleitung im Berufsfindungsprozess, der gender-untypische Berufe ins Blickfeld rückt.

Inwiefern dabei verschiedene Ungleichheitsdimensionen (z. B. soziale Herkunft, Migrationshintergrund sowie Geschlecht) miteinander interagieren und sich auf die unterschiedlichen Leistungen, Selbstkonzepte und Aspirationen auswirken, bleibt weiter zu untersuchen (Gottburgsen/Gross 2012).

Problematisch sind frauentypische Ausbildungsverläufe vor allem deswegen, weil sie zumeist in Berufen mit schlechteren Arbeitsmarktchancen und Aufstiegsmöglichkeiten münden (Kriesi und Imdorf 2019). Verstärkt werden Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Erwerbsverhalten zusätzlich, wenn eine mögliche Familiengründung bei jungen Müttern zur Reduktion der Erwerbsarbeit oder zum Rückzug vom Arbeitsmarkt führt. Diese gesamtgesellschaftlichen Geschlechterungleichheiten spiegeln sich auch im Berufsfeld der Pädagogik wider: Auch hier ist eine Kopplung von horizontaler und vertikaler Segregation festzustellen. So geht ein höherer Frauenanteil pro Schulstufe mit geringeren Löhnen einher, und der Anteil an Frauen in Leitungspositionen verringert sich mit jeder Schulstufe. Dabei erscheint vielen der andauernde Lehrkräftemangel als Chance, mittels Quereinsteigenden das Geschlechterverhältnis im Lehrberuf auch auf unteren Schulstufen auszugleichen. Dies könnte vor dem Hintergrund, dass Umorientierungen eine geschlechtsuntypische Wahl begünstigen, durchaus der Fall sein, scheint sich empirisch aber nicht zu bestätigen: So ist der Männeranteil unter

Quereinsteigenden in den Lehrberuf zwar etwas höher als bei jenen, die diesen Beruf auf dem regulären Weg anstreben – dies aber nur in geringem Ausmaß (SKBF 2018). Grundsätzlich wäre ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis von Männern und Frauen auf allen Schulstufen ein denkbares Ziel – auch weil so vermehrt Vorbilder für junge Männer geschaffen würden – ob dies aber ein effektiver Weg wäre, Geschlechterungleichheiten aufzuweichen, scheint angesichts der vielschichtigen Mechanismen, die zu gender-stereotypen Ausbildungsverläufen führen, fraglich.

Literatur

- Angelone, Domenico/Keller, Florian/Moser, Urs (2013): Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Universität Zürich.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 95–188.
- Baumgarten, Diana/Wehner, Nina/Maihofer, Andrea/Schwiter, Karin (2016): „Wenn Vater, dann will ich Teilzeit arbeiten“. Die Verknüpfung von Berufs- und Familienvorstellungen bei 30-jährigen Männern aus der deutschsprachigen Schweiz. In: Gender Sonderheft 4: S. 76–91.
- BBT (2007): Masterplan Berufsbildung. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT. Bern.
- BBT (2012): Start ins Berufsleben. Massnahmenangebot am Übergang zur Sekundarstufe II. Bericht des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT. Bern.
- Becker, Rolf/Glauser, David (2015): Geschlechtsspezifische Berufswünsche und Ausbildungsentscheidungen. In: Häfeli, Kurt/ Neuenschwander, Markus P./Schumann, Stephan (Hrsg.): Berufliche Passagen im Lebenslauf: Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz (Springer VS: Wiesbaden), S. 22–47.
- Becker, Rolf/Schoch, Jürg (2018): Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Expertenbericht. Schweizerischer Wissenschaftsrat (Hrsg.). Bern.
- Berger, Joel/Combet, Benita (2016): Late School Tracking, Less Class Bias in Educational Decision-Making? The Uncertainty Reduction Mechanism and Its Experimental Testing. In: European Sociological Review 33/1, S. 124–136.

- Bertschy, Kathrin/Walker, Philipp/Baeriswyl, Annick/Marti, Michael (2014): Lohndiskriminierung beim Berufseinstieg. Eine quantitative Analyse für die Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 40/2, S. 279–305.
- BFS (2016): Längsschnittdatenanalysen im Bildungsbereich. Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Ausgabe 2016. Bundesamt für Statistik (Hrsg). Neuchâtel.
- Buchmann, Marlis/Kriesi, Irene (2012): Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte 52, S. 256–280.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2004): Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 22. Dezember 2003). In: SR 412.10.
- Charles, Maria/Bradley, Karen (2009): Indulging Our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries. In: American Journal of Sociology 114/4, S. 927–76.
- Combet, Benita/Oesch, Daniel (2019): The Gender Wage Gap Opens Long before Motherhood. Panel Evidence on Early Careers in Switzerland. In: European Sociological Review 35/3, S. 332–345.
- Corell, Shelly (2004): Constraints into Preferences: Gender, Status und Emerging Career Aspirations. In: American Sociological Review 69, S. 93–113.
- Eccles, Jacquelynne S. (2005): Studying Gender and Ethnic Differences in Participation in Math, Physical Science, and Information Technology. In: Janis E. Jacobs and Sandra D. Simpkins (Hrsg.): Leaks in the Pipeline to Math, Science, and Technology Careers. San Francisco: Wiley Periodicals, S. 7–14.
- EDK (1995): Empfehlungen und Beschlüsse. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern.
- Faulstich-Wieland, Hannelore /Scholand, Barbara (2017): Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Felouzis, Georges/Charmillot, Samuel (2017): Schulische Ungleichheit in der Schweiz. Social Change in Switzerland N°8, April 2017. Université de Lausanne.
- Gardiol, Lucien/Gehrig, Matthias (2010): Der MINT-Fachkräftemangel – Ausmass, Ursachen und Auswirkungen. In: Die Volkswirtschaft 9, S. 52–55.
- Gomensoro, Andrés/Meyer, Thomas/Hupka-Brunner, Sandra/Jann, Ben/Müller, Barbara/Oesch, Dominique/Rudin, Melania/Scharenberg, Katja (2017): Erwerbssituation im Alter von dreissig Jahren. Ergebnis-Update der Schweizer Längsschnittstudie TREE. In: Bern: TREE.

- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Gottburgsen, Anja/Gross, Christiane (2012): Welchen Beitrag leistet „Intersektionalität“ zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52, S. 86–110.
- Gottfredson, Linda S./Lapan, Richard T. (1997): Assessing Gender-Based Circumscription of Occupational Aspirations. In: Journal of Career Assessment 5, S. 19–41.
- Haerberlin, Urs/Imdorf, Christian/Kronig, Winfried (2004): Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt-Verlag.
- Heiniger, Melina/Imdorf, Christian (2018): The role of vocational education in the transmission of gender segregation from education to employment: Switzerland and Bulgaria compared. In: Journal for Labour Market Research 52.
- Herzog, Walter/Neuenschwander, Markus P./Wannack, Evelyne (2004): In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Synthesis Nr. 18. In: Bern / Aarau: Nationales Forschungsprogramm 43 „Bildung und Beschäftigung“. Bern.
- Hofer, Sarah I. (2015): Studying gender bias in physics grading: the role of teaching experience and country. In: International Journal of Science Education 37/17, S. 2879–2905.
- Hofstetter, Daniel (2017): Die schulische Selektion als soziale Praxis. Auseinandersetzungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Stalder, Barbara E./Keller, Anita (2011): PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In: Krekel, Elisabeth M./Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hupka-Brunner, Sandra/Samuel, Robin Leo/Huber, Evéline/Bergman, Manfred Max (2011): Geschlechterungleichheiten im intergenerationalen Bildungstransfer in der Schweiz. In: Hadjar, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 77–97.
- Imdorf, Christian (2004): Geschlechtsspezifische Selektion bei der Ausbildungsplatzvergabe. In: Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten. Lehrstellenprojekt 16+ (Hrsg.): Achtung Gender.

- Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen: Trends und Tipps
Dübendorf: Versandbuchhandlung SVB.
- Imdorf, Christian/Hegna, Kristinn/Reisel, Lisa (Hrsg.) (2015): Gender segregation in vocational education. Bingley: Emerald.
- Imdorf, Christian/Sacchi, Stefan/Wohlgemuth, Karin/Cortesi, Sasha/Schoch, Aline (2014): Wie kantonale Bildungssysteme in der Schweiz geschlechtertypische Bildungsverläufe im Arbeitsmarkt bestärken. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 40, S. 175–96.
- Jann, Ben/Hupka-Brunner, Sandra (2019): Warum werden Frauen so selten MINT-Fachkräfte? Zur Bedeutung der Differenz zwischen mathematischen Kompetenzen und Selbstkonzept. In: Bern: TREE Working Paper Series.
- Kahn, Shulamit/Ginther, Donna (2017): Women and STEM. Working Paper 23525. In: National Bureau of Economic Research. 1050 Massachusetts Avenue. Cambridge, MA 02138.
- Kamm, Chantal/Gebhardt, Anja/Gonon, Philipp/Brühwiler, Christian/Dernbach-Stolz, Stefanie (2019): Learners' perceptions of a career guidance curriculum in different school-based support systems in Switzerland. In: Journal of Vocational Education & Training 72/3, S. 375–395.
- Kanji, Shireen/Hupka-Brunner, Sandra (2015): Young women's strong preference for children and subsequent occupational gender segregation. What is the link? In: Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal 34, S. 124–140.
- Kriesi, Irene/Imdorf, Christian (2019): Gender Segregation in Education. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Research Handbook on Sociology of Education. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, S. 193–212.
- Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.
- Leemann, Regula Julia/Keck, Andrea (2005): Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, Heinz Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula /Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheiten vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 69–102.
- Meyer, Thomas (2018): Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert. Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE. Universität Basel.

- Moser, Urs (2004): Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Synthesis 20. Nationales Forschungsprogramm 43 „Bildung und Beschäftigung“. Bern/Aarau.
- Moser, Urs/Angelone, Domenico/Hollenweger, Judith/Buf, Alex (2011): Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse. Zürich.
- Neuenschwander, Markus P. (2008): Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In: Länge, Damian/Hirschi, Andreas (Hrsg.), Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Zürich: LIT, S. 135–154.
- Neuenschwander, Markus P. (2009): Systematisch benachteiligt? Ergebnisse einer Schweizer Studie zu Bildungssystem und -beteiligung. In: Pädagogische Führung 3, S. 132–35.
- Neuenschwander, Markus P. (Hrsg.) (2014): Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele. Zürich/Chur: Rüegger.
- Neuenschwander, Markus P./Frey, Mirjam/Gasser, Luciano (2007): Übergang in die Sekundarstufe II und Wirkungen der Berufsbildung. Zürcher Ergänzungsstudie Berufsbildung – Schlussbericht. Universität Zürich. Jacobs Center for Productive Youth Development. Zürich.
- Neuenschwander, Markus P./Gerber, Michelle/Frank, Nicole/Rottermann, Benno (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Neuenschwander, Markus P./Malti, Tina (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 12, S. 216–32.
- Neuenschwander, Markus P./Mayland, Camille/Niederbacher, Edith/Garrote, Ariana (2021): Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. In: Learning and Individual Differences 87.
- Neuenschwander, Markus P./Rottermann, Benno /Rösselet, Stephan/Niederbacher, Edith (2015): Bedingungen von erwartungswidrigen Schulniveauzuweisungen beim Übergang in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 4, S. 417–433.
- Nordwestschweizerische Erziehungskonferenz, Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein und Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (2020): Lohndatenerhebung der Lehrkräfte der Deutschschweizer Kantone Auswertung 2020. Luzern.
- OECD (2018): Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Paris: OECD-Publishing.

- Sacchi, Stefan/Hupka-Brunner, Sandra/E. Stalder, Barbara/Gangl, Markus (2011): Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In: Bergman, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Keller, Anita/Meyer, Thomas/Stalder, Barbara E. (Hrsg.): *Transitionsprozesse im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo-Verlag, S. 120–156.
- Sacchi, Stefan/Meyer, Thomas (2016): Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 42; S. 9–39.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2010): Mangel an MINT-Fachkräften in der Schweiz. Ausmass und Ursachen des Fachkräftemangels in MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Bericht des Bundesrates. Bern.
- Schwiter, Karin/Hupka-Brunner, Sandra/Wehner, Nina/Huber, Evéline/Kanji, Shireen/Maihofer, Andrea/Bergman, Manfred M. (2014): Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 40, S. 401–428.
- SKBF (2018): *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stalder, Barbara/Schmid, Evi (2016): *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg – kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Bern: hep-Verlag.
- Terrier, Camille (2015): *Giving a little help to girls? Evidence on grade discrimination and its effect on students achievement (CEP discussion paper No. 1341)*. London: London School of Economics and Politics. Center for Economic Performance.
- Tomasik, Martin J./Oostlander, Jeannette/Moser, Urs (2018): *Von der Schule in den Beruf. Wege und Umwege in der nachobligatorischen Ausbildung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Wehner, Nina/Maihofer, Andrea/Schwiter, Karin (2012): *Zukunftspläne junger Frauen. Zur Verschränkung von Familiengründung und Berufstätigkeit*. In: *Betrifft Mädchen* 4, S. 159–163.

Gleiche Bildungsangebote, unterschiedliche Auswahlkriterien – zur Bedeutung von Geschlecht bei der Berufswahl „Lehrer*in“

Christa Kappler

1 Lehrer*in werden – eine geschlechtersegregierte Berufswahl

Beim Geschlechterverhältnis im Lehrberuf zeigt sich ein eindeutiges Muster: Je jünger die Schulkinder, desto kleiner ist der Männeranteil unter den Lehrkräften (Bundesamt für Statistik 2018). Wie kommt es, dass Frauen und Männer offenbar ein verschieden starkes Interesse am Lehrberuf entwickeln? Auch unterscheiden Lehrerinnen und Lehrer sich teilweise bei den Gründen für die Wahl ihres Berufs sowie in ihren Berufsverläufen. Der vorliegende Beitrag widmet sich den Fragen, welche Bedeutung Geschlecht bei der Berufswahl „Lehrer*in“ hat und ob sich im Berufsverlauf hinsichtlich Arbeitspensen und Unterbrüchen geschlechtsspezifische Muster zeigen.

Es gibt verschiedene Erklärungen für die geschlechtsspezifische Segregation von Berufen: *Strukturorientierte Ansätze* gehen davon aus, dass der Beruf den Anforderungen der „geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in der patriarchalischen Gesellschaft“ (Enzelberger 2001: 212) entspreche. Sie sehen die Aufteilung des Arbeitsmarktes als Folge von strukturellen Zwängen wie auch Schließungs- und Integrationsprozessen in der Arbeitswelt selbst (Dressel/Wanger 2010). Demgegenüber begründen *akteurorientierte Ansätze* die berufliche Segregation mit dem Berufswahlverhalten der Individuen, welches durch geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse, aber auch durch Kosten-Nutzen-Kalkül zustande kommt (Baar 2010; Dressel/Wanger 2010; Heintz/Nadai/Fischer/Ummel 1997). Eine Verbindung von akteur- und strukturorientierten Ansätzen bietet der *interaktionstheoretische Ansatz*, in welchem sich der vorliegende Beitrag verortet. Nach diesem beeinflussen die geschlechtsspezifischen Interaktionen die Strukturen, welche ihrerseits wiederum Einfluss auf die Interaktionen haben:

Es besteht eine interdependente Koppelung zwischen Strukturen und Praxis, beide sind strukturiert und strukturierend. ‚Doing Gender‘ wird

nicht als rein personalisierte Form der Interaktion betrachtet, sondern bewegt sich als Konstruktionsprozess von (sozialem) Geschlecht und Geschlechterverhältnis im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse, die sich in Institutionen und (Macht-)Strukturen abbilden. (Baar 2010: 66)

So kann davon ausgegangen werden, dass sich Geschlechterasymmetrien im Wesentlichen über den Mechanismus sozialer Interaktionen reproduzieren. Die Gründe liegen in der Eigenheit von Interaktionssystemen: Sie beruhen auf wechselseitiger Wahrnehmung und können somit nicht vollständig von Personenmerkmalen, die sich der Wahrnehmung aufdrängen, absehen. Der Geschlechtszugehörigkeit kommt eine besondere Rolle in Interaktionen zu: Als hochgradig sichtbares Personenmerkmal drängt sie sich besonders auf, sodass in einer Interaktion als erstes immer nach Geschlecht kategorisiert wird (Heintz 2008).

Was sind die Konsequenzen der geschlechtsspezifischen Segregation eines Berufes? Generell kann festgestellt werden, dass Berufe, welche für Männer aufgrund des Ansehens und/oder des Einkommens unattraktiv werden, von einem Männer- zu einem Frauenberuf werden, wenn sich für die Männer attraktivere Berufsfelder erschließen lassen (Baar 2010). Die Männer ziehen sich aus diesen Feldern zugunsten anderer Berufe zurück, und Frauen können diese Lücke nutzen. Wenn sich nun die Geschlechterdominanz in einem Beruf umkehrt, geht ein Deutungsprozess damit einher, in welchem „symbolisch die neue, je spezifische Passung von Berufsarbeit und Geschlechtszugehörigkeit hergestellt wird“ (Teubner 2008: 495). Es ändert sich somit das „Geschlechts-Label“ (ebd.) des Berufs. Als Folge werden die traditionellen Frauenaufgaben in den Vordergrund gestellt; beim Lehrberuf also der Umgang mit Kindern, was als besondere Kompetenz der Frau angesehen wird.

2 Theorien und Modelle der Studien- und Berufswahl

Mehrere theoretische Ansätze und Modelle versuchen, die Mechanismen der Berufs- und Studienwahl zu fassen und zu erläutern. Dem Geschlecht als zentraler Faktor kommt besonders in Gottfredsons *Theorie der Eingrenzung und Kompromissfindung* (1981, 2002) eine wichtige Rolle zu. Die Berufswahl wird als Passungs- und Kompromissprozess verstanden, und im Fokus steht das Selbstkonzept, welches von Kindheit an aufgebaut und durch kulturelle Stereotype und Sozialisationsinstanzen wie Eltern, Lehrpersonen etc. beeinflusst wird (Gottfredson 2002). Ein Beruf wird dann als passend wahrgenommen, wenn er mit dem eigenen Selbstkonzept übereinstimmt. Berufe lassen sich auf „kognitiven Landkarten“ (Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006: 21;

Gottfredson 2002: 88) abbilden, wobei sich eine „Zone akzeptabler Berufe“ (Gottfredson 1981: 548) ergibt, die mit zunehmendem Alter immer stärker eingegrenzt wird: Zuerst werden Berufe ausgeschlossen, die dem eigenen Selbstkonzept bezüglich Geschlechtstypik widersprechen, danach Berufe, die im Hinblick auf Sozialprestige als unpassend wahrgenommen werden. Erst in dritter Linie werden Berufe ausgeschlossen, die persönlichen Interessen oder Wertvorstellungen widersprechen. Demnach sind Neigungen, Fähigkeiten und Interessen „weiche Prädiktoren“, die eine geringere Rolle bei der Berufs- und Studienwahl spielen als der Einfluss der Berufsmerkmale Geschlechtstradition und Prestige, welche „starke Prädiktoren“ sind (Ratschinski 2009: 26). Kurz: Es werden eher die Interessen angepasst als die Urteile über die Geschlechtstypik und das Sozialprestige der Berufe (Herzog et al. 2006). Berufe, die im Gegensatz zu den Kernelementen des Selbstkonzeptes stehen, werden dabei am heftigsten zurückgewiesen; somit wird „die öffentliche Präsentation von Maskulinität oder Feminität, die sich in der Berufswahl manifestiert, (...) am sorgfältigsten überwacht“ (Ratschinski 2009: 58). Empirisch konnte dies mehrfach belegt werden (Gottfredson 1981, 2002; Ratschinski 2009): Bis zum Alter von 10 Jahren werden nicht-geschlechtskonforme Berufe als Optionen verstärkt ausgeschlossen und bis zum Alter von 12 Jahren Berufe, die nicht zur eigenen sozialen Schicht passen. Erst mit 14 Jahren werden verstärkt persönliche Interessen und Fähigkeiten berücksichtigt (Meijers 1996).

Im *Laufbahnmodell der Interessensentwicklung* von Lent, Brown und Hackett (1994) wird Geschlecht ebenfalls als bedeutsame Größe verstanden. Laufbahnprozesse werden hier durch das Zusammenspiel von Personenfaktoren (z. B. Geschlecht, soziale Herkunft), Kontextfaktoren (z. B. Unterstützung, Rollenmodelle), Lernerfahrungen, Selbstwirksamkeit, Ergebniserwartungen, Interessen und Motiven erklärt. Das Individuum wird als aktiver Gestalter seiner eigenen Entwicklung angesehen, wobei jedoch innere und äußere Faktoren positive Entwicklungen und inneres Wachstum begünstigen oder behindern können (Ratschinski 2009). Das Personenmerkmal Geschlecht entfaltet seine Wirkung über gesellschaftliche und kulturelle Mechanismen wie Sozialisationsprozesse und internalisierte Rollenstereotype; seine Bedeutung wird durch soziale Interaktionen immer wieder hergestellt (Lent et al. 1994). Geschlecht wirkt auch auf die Entwicklung dreier soziokognitiver Mechanismen, die bei Laufbahnprozessen besonders bedeutsam sind: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Ergebniserwartungen und persönliche Ziele. Selbstwirksamkeit wird nach Bandura (1997: 3) definiert als „beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“. Es handelt sich um eine dynamische Zusammenstellung von Selbstüberzeugungen, die sich je nach Anforderungssituation ändert und auch abhängt von weiteren Personen- und Kontextfaktoren. Mit Ergebniserwartungen

werden die Konsequenzen einer gewissen Handlung antizipiert. Eine positive Ergebniswartung allein reicht jedoch noch nicht aus, um eine Handlung umzusetzen; die Selbstwirksamkeit bleibt die wichtigere Einflussgröße, besonders wenn die zu erwartenden Ergebnisse noch unklar sind. Schließlich sind persönliche Ziele bedeutsam, um auch ohne Druck von außen Entscheidungen, Pläne und Wünsche umzusetzen.

3 Empirische Befunde zur Berufswahl „Lehrer*in“

In diesem Kapitel finden sich – mit einem geschlechtsspezifischen Blick – empirische Befunde zum Interesse für den Lehrberuf, zu Berufswahlmotiven sowie zur beruflichen Laufbahn. Drei größere Studien zu diesen Themen, bei denen die Autorin beteiligt war, werden eingangs kurz vorgestellt.

Das SNF-Forschungsprojekt „GUNST – Geschlechtsuntypische Studienwahl“ widmete sich der Frage, weshalb Frauen kaum in MINT-Studienfächern anzufinden sind und nur wenige Männer Primarlehrer werden. Ziel des Projekts war, vor dem Hintergrund psychologischer und soziologischer Ansätze zur Erklärung von Laufbahntendenzen Bedingungen und Faktoren zu eruierten, die den Entscheid für ein „geschlechtsuntypisches“ Studium beeinflussen (Bieri Buschor/Berweger/Keck Frei/Kappler 2014). Das Projekt wurde von 2009–2013 an der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt und schließt an ein Vorprojekt der PH Zürich und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) an: Im Jahr 2006 wurden 1460 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der deutschsprachigen Schweiz kurz vor der Matura zu Studien- und Berufswünschen befragt. Zwei Jahre später, 2008, erfolgte eine zweite schriftliche Befragung derselben Personen, wobei rund 50 % (n=725) Auskunft zu ihrer konkreten Studienwahl und zu ihren Laufbahnplänen gaben (Bieri Buschor/Denzler/Keck 2008; Berweger/Bieri Buschor/Keck Frei/Kappler 2010). Neben weiteren Teilstudien wurden im Rahmen des GUNST-Projektes zusätzlich 15-jährige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (n=1081) kurz nach der Profilwahl zu ihren Berufs- und Studienwünschen befragt (Bieri Buschor et al. 2014).

Im Kontext der GUNST-Studie entstand die Dissertation der Autorin mit dem Fokus auf Berufswahlmotiven und -prozessen angehender Primarlehrer (Kappler 2013). Dazu wurden narrative Interviews mit 25 angehenden Lehrpersonen (15 Männer und 5 Frauen im Erststudium, 5 männliche Berufsumsteiger) geführt und mittels kodierendem Verfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) ausgewertet. Auf diese Weise konnten verschiedene Muster von Motivlagen und Berufswahlprozessen eruiert werden.

Die Studie „REQUEST“ wurde 2011–2017 als Begleitevaluation der neu

eingeführten Quereinstieg-Studiengänge an der PH Zürich durchgeführt. Als Gegenmaßnahme zum Lehrpersonenmangel war ein Ausbildungskonzept für Quereinsteigende entwickelt worden, welches Personen mit Bachelor-Abschluss oder einer äquivalenten Vorbildung über ein Eignungsverfahren selektiert und in einer verkürzten Ausbildung zu einem Lehrdiplom führt. Nebst quantitativen Befragungen von quereinsteigenden Lehrpersonen (n=709) sowie Regulärstudierenden als Vergleichsgruppe (n=697) (Loretz/Schär/Keck Frei/Bieri Buschor 2017) wurden 30 narrative Interviews mit Quereinsteigerinnen und -einsteigern in den Lehrberuf durchgeführt (Kamm/Kappler 2017; Kappler 2016).

Wie stark interessieren sich junge Frauen und Männer für den Lehrberuf?

Die Trennlinie zwischen den als eher „männlich“ und „weiblich“ wahrgenommenen Berufen ist bereits in der frühen Kindheit wirksam; dies zeigen verschiedene empirische Untersuchungen. In der Befragung von Herzog, Neuschwander und Wannack (2004) von fast tausend Schweizer Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu ihren Traumberufen in der Kindheit folgten die meisten der zehn häufigsten Antworten dem bekannten geschlechtstypischen Muster: Auf den ersten bis vierten Plätzen nannten die Jungen Pilot, Polizist, Fußballprofi und Buschauffeur, bei den Mädchen waren es Lehrerin, Tierärztin, Krankenschwester und Kindergartenlehrerin.

Die Befragung von 15-jährigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Rahmen des GUNST-Projektes ergab, dass unter allen abgefragten Fächergruppen die Lehrpersonenausbildung bei den jungen Männern am wenigsten auf Interesse stößt: Nur gerade 12% haben ein eher oder sehr starkes Interesse daran, und 6% von diesen halten es für wahrscheinlich, diese Ausbildung zu absolvieren. Bei den 15-jährigen Frauen sind es 34% mit (eher) starkem Interesse und 25%, die die Wahl für wahrscheinlich halten. Drei Monate vor der Matura gaben lediglich 2% der jungen Männer an, Lehrer werden zu wollen – im Gegensatz zu 14% der jungen Frauen. Der Anteil der Männer, die nach der Matura die Lehrerausbildung absolvierten, lag bei 7%. Unter den Maturandinnen hingegen befand sich zu diesem Zeitpunkt gut jede fünfte (22%) in der Lehrerinnenausbildung (Kappler/Bieri Buschor/Berweiger/Keck Frei 2014). Hier wird sichtbar, dass die Berufswahl „Lehrer*in“ bereits vor dem definitiven Entscheid eingespurt wird: Im Alter von 15 Jahren zeichnen sich, in Übereinstimmung mit früheren Studien (Gottfredson 1981, 2002; Meijers 1996; Ratschinski 2009), bereits deutliche geschlechtertypische Trennlinien in den Studien- und Berufswünschen ab.

Wieso entscheidet sich jemand für den Lehrberuf?

Zu den Berufswahlmotiven angehender Lehrpersonen liegen vielfältige Forschungserkenntnisse vor (siehe als Übersicht Kappler 2013; Rothland 2014a, 2014b). Als dominantes Motiv nennen zukünftige Lehrkräfte insbesondere die Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen; angehende Primarlehrkräfte betonen dies etwas deutlicher als zukünftige Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Letztere gewichten das fachliche Interesse stärker, wie die GUNST-Studie zeigen konnte (Keck Frei/Berweger/Denzler/Bieri Buschor/Kappler 2012). Eine weitere Untersuchung an Maturandinnen und Maturanden im Kanton Bern (Denzler/Fiechter/Wolter 2005), wie auch die Studie der PH Zürich und der SKBF (Bieri Buschor et al. 2008; Denzler/Wolter 2006, 2008) brachten folgende Erkenntnisse hervor: Die Befragten haben sich wegen der kurzen, praxisnahen und vermeintlich wenig wissenschaftlichen Ausbildung für ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule entschieden; besonders angehende Primarlehrpersonen sprechen auf diese Aspekte an. Weiter wird der Lehrberuf stärker präferiert von Personen mit ausgeprägter Handlungsorientierung (praxisnahe Ausbildung, direkte Berufsqualifikation), die sich in der Jugendarbeit (z. B. Pfadfinderbewegung) engagieren. Angehende Lehrpersonen bezeichnen sich im Vergleich zu anderen Studierenden als weniger karriere- und einkommensorientiert, geben dafür häufiger an, dass für sie eine gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf relevant ist. Zudem bewerten sie die Möglichkeit, Fähigkeiten für spätere Familienpflichten erwerben zu können als wichtiger im Vergleich zu Maturandinnen und Maturanden mit anderen Berufszielen. Sowohl angehende Lehrkräfte im Erststudium (Kappler 2013) als auch Quereinsteigende (Kamm/Kappler 2017; Kappler 2016) schreiben in der subjektiven Rekonstruktion ihrer Berufswahl den pädagogischen Vorerfahrungen und den daraus entstandenen Selbstwirksamkeits- und Fähigkeitsüberzeugungen eine sehr große Bedeutung zu.

In der Interviewstudie mit Schwerpunkt auf angehenden Primarlehrpersonen (Kappler 2013) ließen sich drei grundlegende Orientierungsmuster bei den Berufswahlmotiven eruieren: Sicherheits-, Interessens- und Sinnorientierung. Die große Mehrheit der Interviewten, nämlich 13 von 15 Männern und 3 von 5 Frauen im Erststudium, ist der Sicherheitsorientierung zuzuordnen. Die Lehrpersonenausbildung stellt für sie eine im Vergleich zu anderen Optionen kurze und weniger anspruchsvolle Ausbildung dar, und die beruflichen Arbeitsmarktchancen werden als sehr sicher angesehen. Für über die Hälfte der Männer im Erststudium stellt die Lehrpersonenausbildung zudem eine Zweitwahl dar, denn ihren ursprünglichen Berufs- und Studienwunsch schätzten sie als zu unsicher ein oder sie scheiterten in ihren Plänen. Zwei Männer und eine Frau im Erststudium, wie auch ein Berufsumsteiger zeigen das Hauptmuster

der Interessensorientierung: Sie betonen an erster Stelle das Interesse an pädagogischen Lernprozessen sowie das Ziel, Kinder und Jugendliche durch ihre jeweiligen Lebensphasen zu begleiten. Der Sinnorientierung sind zwei Berufsumsteiger zuzuordnen: Für sie steht die persönliche Sinngebung und das Bedürfnis nach einer sozialen, helfenden Tätigkeit im Vordergrund. Darüber hinaus geht es auch darum, den Kindern und Jugendlichen einen Sinn im Leben zu vermitteln und einen Beitrag zu einer gerechteren Gesellschaft zu leisten.

Interessant ist auch ein Blick auf Geschlechtsrollenstereotype von jungen Frauen und Männern: Bieri Buschor et al. (2008) fragten Studentinnen und Studenten, wie stark sie verschiedenen Aussagen zum Verhältnis von Beruf und Familie¹ sowie zu Fähigkeiten in Mathematik² zustimmen. Unter allen befragten Frauen verschiedener Studienrichtungen sind es insbesondere die angehenden Lehrerinnen, welche stärker geschlechtsrollenstereotype Antworten gaben als Frauen mit einer anderen Studienwahl. Die angehenden Lehrer vertraten im Vergleich zu ihren Mitstudentinnen weniger stereotype Einstellungen. Dasselbe Muster zeigt sich auch umgekehrt: Männer in Studienfächern mit Männermehrheiten (z. B. Mathematik, Informatik, Technik) vertraten vergleichsweise konservative Einstellungen gegenüber der Gleichberechtigung der Geschlechter, während die Frauen in diesen Fächern – also diejenigen mit einer „geschlechtsuntypischen“ Studienwahl – diesbezüglich offenere Einstellungen aufwiesen. Darüber hinaus bekundeten Frauen im Lehramtsstudium mehr Mühe mit der Vorstellung, einen für ihr Geschlecht untypischen Beruf auszuüben. Dies könnte darauf hindeuten, dass der Lehrberuf eher von Frauen gewählt wird, die sich – unabhängig von der konkreten Tätigkeit – in geschlechtstypischen Feldern wohler fühlen.

Äußern Frauen und Männer unterschiedliche Berufswahlmotive?

Bei der Äußerung von Berufswahlmotiven manifestieren sich gewisse geschlechtsspezifische Muster: Angehende Lehrerinnen betonen die Freude an der pädagogischen Arbeit deutlicher, während die Männer dieses Motiv ähnlich stark wie andere gewichten (Rothland 2014b; Herzog/Herzog/Brunner/Müller 2007; Ulich 2004). Ferner geben vor allem Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als wichtiges Motiv an, während Männer diesem weniger Bedeutung zumessen (Kappler 2013; Treptow 2006). Auch eine Befragung

¹ z. B. „Einen Beruf zu haben ist ja ganz schön, aber das, was die meisten Frauen wirklich wollen, sind Familie und Kinder.“

² z. B. „Haben Mädchen oder Jungen eine natürliche Begabung für Mathematik? Oder sind beide gleich begabt?“

von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe (Nieskens 2009) brachte Geschlechterunterschiede zutage: Die jungen Frauen gaben deutlich stärker das intrinsische Berufswahlmotiv „mit Kindern/Menschen arbeiten“ an (Schülerinnen 35 %, Schüler 20 %) und betonten doppelt so häufig die Vorteile des Berufs wie Zeiteinteilung oder Abwechslung (Schülerinnen 10 %, Schüler 5 %). Hingegen erwähnten doppelt so viele junge Männer den Beamtenstatus, die Ferien sowie den Verdienst als Motive fürs Lehramt (Schülerinnen 14 %, Schüler 28 %). Unterschiede zwischen den jungen Frauen und Männern ergaben sich auch bei den berichteten pädagogischen Vorerfahrungen: Während 61 % der Schülerinnen von mehreren pädagogischen Vorerfahrungen berichten, sind es bei den Schülern lediglich 24 %. Genau eine solche Vorerfahrung gibt jede vierte junge Frau (24 %) und jeder dritte junge Mann (33 %) an, hingegen haben 44 % der jungen Männer, aber nur 15 % der jungen Frauen noch keine pädagogische Vorerfahrung gemacht (Nieskens 2009).

Einen weiteren Erklärungsansatz dafür, warum die PH-Ausbildung zur Primarlehrerin für Frauen attraktiver sein könnte als für Männer, lieferte im Jahr 2003 eine Schweizer Untersuchung (Wolter/Denzler/Weber 2003): Ökonomisch betrachtet erzielten Frauen mit dieser Studien- und Berufswahl knapp 20 % mehr Lebenseinkommen als mit einer universitären Ausbildung mit vergleichbaren Voraussetzungen; für Männer war die Differenz viel geringer und machte gerade mal 2 % aus. Dies liegt allerdings nicht an einer Bevorzugung der Lehrerinnen gegenüber ihren männlichen Berufsgenossen, sondern an den deutlich höheren Lohnaussichten der Männer gegenüber den Frauen in anderen Berufen, was durch die tendenzielle Benachteiligung von Frauen betreffend Lohn und Karrierechancen, sowie durch die Benachteiligung von Teilzeitarbeitenden zustande kommt.

In der Schweizer Interviewstudie von Kappler (2013) zeigten sich wenig geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Motiven für das Ergreifen des Lehrberufs: Die jungen Männer und Frauen im Erststudium unterscheiden sich kaum in Bezug auf grundlegende Orientierungsmuster, Lernerfahrungen, soziale Herkunft und Unterstützung, negative Einflüsse, Selbstwirksamkeitserwartungen, Umgang mit dem Berufsfindungsprozess sowie Vorstellungen über den Verbleib im Lehrberuf. Einzig bei den Ergebniserwartungen akzentuieren sie verschiedene Aspekte: Männer heben die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrberufs stärker hervor, während Frauen eher die Vorteile für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf herausstreichen.

Einen interessanten Kontrast verspricht der Einbezug von Personen, die den Lehrberuf als zweite oder dritte Karriere anstreben und dazu ein Quereinstiegsstudium absolvieren. In der REQUEST-Studie (Loretz/Schär/Keck Frei/Bieri Buschor 2017) gaben Frauen sowohl im Quereinstieg als auch im Regulärstudium ein höheres pädagogisches Interesse an als Männer. Quereinsteigende

Frauen betonen das fachliche Interesse und die als gering eingeschätzte Schwierigkeit des Studiums stärker als ihre männlichen Mitstudenten, welche ihrerseits höhere Fähigkeitsüberzeugungen³ angeben. Unter den Regelstudierenden messen die Frauen der Vereinbarkeit von Beruf und familiären Aspekten eine höhere Bedeutung zu als die Männer, für letztere waren subjektiv aber die sozialen Einflüsse⁴ bedeutsamer. Beim Quereinstieg hingegen gewichten Frauen und Männer die Vereinbarkeit als gleich wichtig, besonders Personen mit Kindern sprechen auf dieses Berufswahlmotiv an. Der Lehrberuf wird von den Quereinsteigenden offenbar als „familienkompatibel“ angesehen, wobei vor allem Personen die Vereinbarkeit hoch gewichten, die vorgängig in Berufsfeldern mit unregelmäßigen, zeitlich unflexiblen Arbeitszeiten oder großen Schwankungen in der Arbeitsbelastung gearbeitet hatten (z. B. Gastronomie, Gesundheit, Kunst, Medien, Management) (Loretz et al. 2017).

Welche Bedeutung hat „Geschlecht“ für angehende Lehrpersonen bei der Rekonstruktion der eigenen Berufswahl?

In der Schweizer Interviewstudie zu Berufswahlmotiven und -prozessen angehender Primarlehrpersonen (Kappler 2013) wurde auch ein Augenmerk auf die Bedeutung von Geschlecht gelegt. Interessanterweise erwies sich dieser Aspekt in der induktiven Analyse als kaum relevant für die Berufswahl: Die interviewten Männer schenken der Geschlechtsthematik bei der offenen, retrospektiven Erzählung ihrer Berufswahl keine besondere Bedeutung. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass sie den von ihnen gewählten Beruf nicht wirklich als geschlechtsuntypisch wahrnehmen. Ihren Erzählungen ist zu entnehmen, dass das Umfeld offenbar kaum geschlechtsspezifische Zuschreibungen vornahm. Die Eltern werden von ihnen mehrheitlich als unterstützend und offen beschrieben, offenbar gab es wenig spezifische Steuerung in Richtung eines bestimmten Berufsfelds. Auch erzählen die angehenden Lehrer nicht von der Erfahrung, dass sie vom Umfeld angesichts ihrer Berufswahl auf die „falsche Geschlechtspassung“ hingewiesen worden wären. Zudem berichten viele der zukünftigen Lehrer von männlichen Lehrervorbildern, der Lehrberuf präsentiert sich ihnen somit nicht als primär weiblich.

Werden die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen jedoch konkret zur Rolle des Geschlechts bei der Studien- und Berufswahl gefragt, treten vielseitige

³ z. B. „Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil mir schon häufiger rückgemeldet wurde, Dinge verständlich erklären zu können.“

⁴ z. B. „Ich habe das Lehramtsstudium gewählt, weil ich denke, dass mein soziales Umfeld den Lehrberuf am besten geeignet für mich hält.“

Aussagen zur Thematik zu Tage. Die Frage der Interviewerin fungierte wohl – wie Faulstich-Wieland, Niehaus und Scholand (2010: 32) ebenfalls erlebten – als „Türöffner“ für die darauf folgenden stereotypisierenden Äußerungen: „*Gegenderte* Zuschreibungen kamen also erst in dem Moment zur Sprache, in dem das zahlenmäßige Geschlechterverhältnis zum Thema gemacht, sprich: dramatisiert wurde“ (ebd.). Die angehenden männlichen Lehrer, sowohl Erststudierende als auch Berufsumsteiger, nehmen die öffentlich ausgetragene Debatte um die Wichtigkeit von Männern im Lehrberuf wahr, übernehmen Argumente daraus und schreiben ihrer Rolle als männliche Bezugsperson eine spezielle Bedeutung zu. Dabei wird vor allem der antizipierte positive Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen erwähnt, nicht die Auswirkungen auf die Schulleistungen. Aufgrund ihres Geschlechts rechnen die zukünftigen Lehrer auch mit Vorteilen bei der Stellensuche – dies wird ihnen durch Personen im sozialen Umfeld wie auch durch die Medien suggeriert. Die Lehrtätigkeit wird von einigen befragten Studenten als „typisch weiblich“ bezeichnet, da die Arbeit mit Kindern stärker den weiblichen Attributen von Mütterlichkeit und sozialem Verhalten entspreche. Sie sehen Lehrpersonen als gesellige Menschen an, Frauen beschreiben sie als disziplinierter und empathischer im Vergleich zu Männern. Vereinzelt wurden auch Vorbehalte gegenüber männlichen Lehrpersonen angesprochen und der Umstand, dass Männer im Lehrberuf besonders mit jüngeren Kindern als potenziell „Verdächtige“ wahrgenommen werden könnten.

Im Zusammenhang mit ihrer Position als Teil einer Geschlechterminderheit war vielen durchaus bewusst, dass sie in ein mehrheitlich weibliches Berufsfeld eintreten. Ein paar Männer berichten von einem aktiv gestalteten Umgang mit dem eigenen Minderheitenstatus, indem die Geschlechterungleichverteilung bewusst reflektiert wird. So bemerkt ein angehender Lehrer im Erststudium, dass bestimmte Vorurteile über den Lehrberuf wiederum das Verhalten der Beteiligten beeinflussen könne – er nimmt also eine Wechselwirkung zwischen Zuschreibungen und Verhalten wahr. Bei anderen Männern verläuft die Argumentation dahingehend, dass die Überrepräsentanz der Frauen kein Hindernis für die Berufswahl darstelle, sondern vielmehr die Unterrepräsentanz männlicher Lehrpersonen durchaus als Vorteil gesehen werden könne. Einige Männer berichten von einem eher passiven Umgang mit dem Minderheitenstatus, indem sie eine Gewöhnung an den Ist-Zustand erwarten. Jedoch zeigt sich, dass sie den Kontakt zu Männern im Studium schätzen, da die Integration in Frauengruppen als nicht immer einfach wahrgenommen wird (Kappler 2013).

Unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich Beschäftigungsgrad und Unterbrüchen?

Um zu erörtern, inwiefern sich die bisher aufgezeigten geschlechtsspezifischen Muster bei der Studienwahl auch im weiteren Verlauf des Berufslebens fortsetzen, wird als Letztes ein Blick geworfen auf Unterschiede bei den Arbeitspensum und in den Berufsverläufen von Lehrerinnen und Lehrern. Bereits fünf Jahre nach Studienabschluss zeigen sich bezüglich Beschäftigungsgrad deutliche geschlechtsspezifische Differenzen: Während knapp die Hälfte der Lehrerinnen Vollzeit (Pensum 90–100%) arbeiten, sind es bei den Lehrern zwei Drittel (44% vs. 66%). Wiederum fast die Hälfte der Frauen hat ein Arbeitspensum zwischen 50 und 89% inne, hingegen arbeiten nur drei von zehn Männern in diesem mittleren Beschäftigungsgrad (45% vs. 29%). Ein niedriges Arbeitspensum (unter 50%) haben 11% der Lehrerinnen und nur 5% der Lehrer (Bundesamt für Statistik 2020 a).

Zu Unterbrüchen im Berufsverlauf zeigte eine Berner Studie (Herzog et al. 2007), dass 13% der Lehrpersonen ihre Lehrtätigkeit für mindestens ein Jahr unterbrochen hatten. Von den Lehrerinnen haben 15% einen Unterbruch gemacht, von den Lehrern 10%; Frauen unterbrachen also ihre Tätigkeit häufiger als Männer. Über alle Kohorten hinweg nannten Frauen stärker private Gründe, insbesondere mit dem Ziel der Intensivierung der Familienarbeit; Männer hingegen gaben hauptsächlich alternative Erwerbstätigkeiten oder vollzeitliche Weiterbildungen als Gründe an (Herzog 2014). Diese Geschlechterunterschiede müssen aber vor dem Hintergrund eines weiteren Faktors betrachtet und relativiert werden: Haben Lehrerinnen und Lehrer keine Kinder, dann sehen sich ihre Berufsverläufe ähnlich. Wenn sie jedoch Kinder haben, „so zeigt sich das auch für andere Berufe zu findende Bild, dass Elternschaft für Männer beruflich keinen Einfluss hat, während Frauen ihre Berufstätigkeit in über 40% der Fälle unterbrechen“ (Abele/Dette/Hermann 2003: 84). Die Familiengründung kann somit als „sensibler Punkt“ (Treptow 2006: 111) der weiblichen Berufsbiografie bezeichnet werden. Laut Herzog (2014) scheint es unumstritten, dass zwischen den Biografien von Lehrerinnen und Lehrern deutliche Unterschiede bestehen: Lehrerinnen weisen ihrer privaten Lebenssphäre deutlich höhere Relevanz zur Gestaltung der Berufsbiografie zu als ihre männlichen Kollegen. Ganz allgemein stellt die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienarbeit für Lehrerinnen ein wesentlich stärkeres Kriterium für berufliche Zufriedenheit dar (vgl. Ammann 2004; Flaake 1989; Hänsel 1994).

4 Diskussion und Fazit

Welche Bedeutung hat Geschlecht bei der Berufswahl „Lehrer*in“? Der vorliegende Beitrag versucht Erklärungen dafür aufzuzeigen, weshalb Frauen ein stärkeres Interesse am Lehrberuf entwickeln und diesen auch häufiger ergreifen, und welche Rolle Geschlecht bei der Wahl des Lehrberufs wie auch in den Berufsverläufen spielt. Zwei Faktoren erweisen sich dabei als besonders relevant: die pädagogische Orientierung sowie die Orientierung an der privaten Familienthematik.

Zwar ergeben die selbstgenannten Berufswahlmotive von Lehrerinnen und Lehrern ein relativ ähnliches Bild: Beide Gruppen sind verglichen mit ihren Gleichaltrigen stärker familienorientiert, und für beide steht die Freude an der pädagogischen Arbeit mit Kindern an erster Stelle. Interessanterweise heben aber Lehrerinnen diese Faktoren noch deutlich stärker hervor als Lehrer. Die größere Bedeutsamkeit der Vereinbarkeitsthematik spiegelt sich später darin wider, dass die Berufsbiografien von Lehrerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Berufskollegen stärker entlang der eigenen Familiengründung ausgerichtet sind. Generell scheinen private Erfahrungen und Bedingungen bei Frauen eine deutlich größere Bedeutung für biografische Entscheidungen zum Verbleib, zum Unterbruch oder auch zum Ausstieg aus dem Lehrberuf zu haben (Herzog 2014: 420; vgl. Herzog et al. 2007).

Die offenbar deutlicher ausgeprägte Orientierung von Lehrerinnen an der Familienthematik lässt sich mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation von Mädchen und Frauen und der damit einhergehenden „doppelten Lebensplanung“ erklären. Mit der Lehrtätigkeit entscheiden sich Frauen für einen Beruf, in welchem Teilzeitarbeit, ein längerer Unterbruch – zum Beispiel im Zuge der Familiengründung – und ein Wiedereinstieg auch nach mehreren Jahren gut möglich ist, ohne karriere- und einkommenstechnisch abgehängt zu werden. Kurz: Sie wählen einen Beruf, in welchem sie eine optimale Vereinbarkeit mit der Familie antizipieren. Auch finanziell schlägt sich dies nieder, indem die Einkommenschancen im Lehrberuf für Frauen statistisch gesehen vorteilhafter sind als in der Privatwirtschaft. Hinzu kommt die ebenfalls sozialisationsbedingt stärkere pädagogische Orientierung von Mädchen und Frauen: Sie sammeln oftmals schon vor dem Zeitpunkt der Studien- und Berufswahl pädagogische Vorerfahrungen, erleben sich damit als selbstwirksamer und heben als Berufswahlmotiv deutlicher die Arbeit mit Kindern hervor.

Verschiedene Modelle zu Berufs- und Studienwahlprozessen weisen darauf hin, dass die selbst eingeschätzte Passung hinsichtlich Geschlechtstypik, Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartungen zu einem Beruf äußerst relevant für dessen Ergreifen ist. Geht man nun davon aus, dass der Lehrberuf heutzutage schon von Kindern als „Frauenberuf“ wahrgenommen wird, Mädchen

häufiger pädagogische Vorerfahrungen sammeln, sich dadurch in höherem Masse kompetent erleben, und der Beruf zudem eine ideale Passung für eine „typische“ weibliche (Berufs-)Biografie ermöglicht, vermag dies die unterschiedlich starke Interessensentwicklung für den Lehrberuf weiter zu erklären. Dieser Unterschied kristallisiert sich schon früh heraus, indem deutlich mehr junge Frauen ein starkes Interesse am Lehrberuf äußern als die gleichaltrigen Männer. Zudem wird die Lehrpersonenausbildung offenbar eher von jungen Frauen gewählt, die vergleichsweise traditionellere Ansichten zum Verhältnis Familie-Beruf vertreten und die sich in „geschlechtstypischen“ Berufsfeldern wohler fühlen. Diese Resultate könnten ein Hinweis darauf sein, dass der Lehrberuf für viele junge Frauen auch deshalb attraktiv ist, weil er häufig von Frauen gewählt wird, und weil im Hinblick auf Familiengründung eine eher traditionelle Rollenteilung möglich ist (vgl. Bieri Buschor et al. 2008).

Durch dieses spezifische Berufs(wahl-)verhalten reproduzieren sich dann wiederum die Strukturen und verfestigen das Bild des Lehrberufs als besonders geeignete Tätigkeit für die weibliche Berufsbiografie. Oder um es mit dem interaktionistischen Erklärungsansatz zu formulieren: Der strukturelle Rahmen und die individuelle Praxis beeinflussen und bedingen sich gegenseitig. Solange Familienarbeit und die professionelle wie auch private Beschäftigung insbesondere mit jüngeren Kindern dermaßen stark als Angelegenheiten der Frauen gelten, und solange der Lehrberuf – verglichen mit anderen Berufsfeldern – solch optimale Möglichkeiten zur Vereinbarkeit bietet, überrascht es deshalb nicht, wenn sich das Geschlechterverhältnis im Primarlehrberuf wohl nicht so schnell grundlegend ändern wird.

Zur Bedeutung von Geschlecht im Studien- und Berufswahlprozess kann am Beispiel angehender Primarlehrer festgehalten werden: Bei der Rekonstruktion der eigenen Berufswahl gaben sie der Geschlechterthematik kaum Gewicht, was in der Logik von Gottfredsons Berufswahltheorie (1981; 2002) durchaus Sinn macht. Die befragten Männer schafften es, in ihrem Studien- und Berufswahlprozess andere Faktoren über die Geschlechtstypik des Berufs zu stellen. In der Folge steht das Thema Geschlecht nach der getroffenen Wahl für sie auch nicht im Vordergrund – wenn überhaupt, dann deuten sie ihr Mann-Sein als Vorteil im Lehrberuf (Kappler 2013; Kappler/Keck Frei/Bieri Buschor 2012).

Ein weiterer Hinweis auf die Wichtigkeit der Geschlechterfrage bei der Berufswahl könnte schließlich darin gesehen werden, dass der Männeranteil unter den quereinsteigenden Vorschul- und Primarlehrpersonen (26.1%), wenn auch nicht viel, aber doch grösser ist als unter den Erststudierenden (19%) (Bundesamt für Statistik 2020b). Es ist denkbar, dass Männer in fortgeschrittenem Alter andere Faktoren bei der Berufswahl – in ihrem Fall beim Berufsumstieg – über die Geschlechtstypik stellen und diese damit eher überwinden als junge Männer,

die ihre erste Berufs- und Studienwahl treffen und bei denen Geschlechterstereotype noch stärker wirksam sind. Schließlich geht es bei der Berufswahl nicht zuletzt um die Platzierung des Individuums in der Gesellschaft (Herzog et al. 2006), und Geschlecht als Kernelement des Selbstkonzeptes wird dabei gerade von jungen Menschen besonders sorgfältig überwacht.

Literatur

- Abele, Andrea E./Dette, Dorothea E./Hermann, Britta (2003): Lehrerinnen und Lehrer – vom Examen zum Schuldienst. In: Abele, Andrea E./Hoff, Ernst-Hartmut/Hohner, Hans-Uwe (Hrsg.): Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg. Heidelberg: Asanger, S. 71–87.
- Ammann, Thomas (2004): Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS.
- Bandura, Albert (1997): Self-Efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Berweger, Simone/Bieri Buschor, Christine/Keck Frei, Andrea/Kappler, Christa (2010): Studienwünsche am Ende des Gymnasiums – wie sie (nicht) umgesetzt werden. In: Gymnasium Helveticum, 1, S. 16–21.
- Bieri Buschor, Christine/Berweger, Simone/Keck Frei, Andrea/Kappler, Christa (2014): „Geschlechts(un)typische“ Studienwahl: Weshalb Frauen Ingenieurwissenschaften studieren und Männer Primarlehrer werden. Projektbericht. Pädagogische Hochschule Zürich. https://www.phzh.ch/MAP_DataStore/161973/publications/Projektbericht_GUNST.pdf [Zugriff: 16.03.2021].
- Bieri Buschor, Christine/Denzler, Stefan/Keck, Andrea (2008): Berufs- und Studienwahl von Maturanden und Maturandinnen. Forschungsbericht Pädagogische Hochschule Zürich. Zürich. http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/112437/8/Forschungsbericht_Maturaei_definitiv.pdf [Zugriff: 16.03.2021].
- Bundesamt für Statistik Schweiz (2018): Lehrkräfte nach Bildungsstufe 2016/17 und Hochschulpersonal 2017. BFS – Statistisches Lexikon der Schweiz. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen.assetdetail.6468516.html> [Zugriff: 16.03.2021].
- Bundesamt für Statistik Schweiz (2020 a): Beschäftigungsgrad der Hochschulabsolvent/innen fünf Jahre und ein Jahr nach Studienabschluss. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/eintritts-arbeitsmarkt/tertiarstufe-hochschulen/beschaefigungsgrad.html> [Zugriff: 16.03.2021].

- Bundesamt für Statistik Schweiz (2020b): Studierende an den pädagogischen Hochschulen 2019/20: Basistabellen. <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/12327691/master> [Zugriff: 16.03.2021].
- Denzler, Stefan/Fiechter, Ursula/Wolter, Stefan C. (2005): Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 4, S. 576–594.
- Denzler, Stefan/Wolter, Stefan C. (2006): Unterrichten mangels anderer Berufsmöglichkeiten? Artikel in der „NZZ Online“ vom 21.03.2006. <https://www.nzz.ch/articleDNWUX-1.20034> [Zugriff: 16.03.2016].
- Denzler, Stefan/Wolter, Stefan C. (2008): Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule. Universität Zürich, Working Paper Nr. 12 (Swiss Leading House „Economics of Education“). <http://edudoc.ch/record/27134/files/Denzler%20Wolter.pdf> [Zugriff: 16.03.2021].
- Dressel, Kathrin/Wanger, Susanne (2010): Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS, S. 489–498.
- Enzelberger, Sabina (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Niehaus, Ingo/Scholand, Barbara (2010): Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt. In: Erziehungswissenschaft 2, 41, S. 27–42.
- Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern: eine empirische Untersuchung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. In: Journal of Counseling Psychology Monograph, 28, 6, S. 545–579.
- Gottfredson, Linda S. (2002): Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In: Brown, Duane (Hrsg.): Career choice and development (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass, S. 85–148.
- Hänsel, Dagmar (1994): Die Karriere der Lehrerin. In: Neue Sammlung, 34, S. 417–439.
- Heintz, Bettina/Nadai, Eva/Fischer, Regula/Ummel, Hannes (1997): Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt a. M.: Campus.
- Heintz, Bettina (2008): Ohne Ansehen der Person? De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche Differenzierung. In: Wilz, Sylvia Marlene

- (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS, S. 231–251.
- Herzog, Walter/Neuenschwander, Markus P./Wannack, Evelyne (2004): In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Bern: Aarau: Schweizerischer Nationalfonds.
- Herzog, Walter/Neuenschwander, Markus P./Wannack, Evelyne (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.
- Herzog, Walter/Herzog, Silvio/Brunner, Andreas/Müller, Hans Peter (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen. Bern: Haupt.
- Herzog, Silvio (2014): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 408–432.
- Kamm, Esther/Kappler, Christa (2017): Wege in den Lehrberuf. Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden. Bern: hep.
- Kappler, Christa (2016): „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?“ – Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9, 1, S. 31–49.
- Kappler, Christa (2013): Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiographisch-vergleichender Perspektive. Bern: Haupt.
- Kappler, Christa/Bieri Buschor, Christine/Berweger, Simone/Keck Frei, Andrea (2014): Berufswahlverläufe und Entscheidungsprozesse angehender Lehrer. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7, 1, S. 5–22.
- Kappler, Christa/Keck Frei, Andrea/Bieri Buschor, Christine (2012): „Männliche Lehrpersonen sind äusserst wichtig, aber diese Überlegung war kein Grund für meine Berufswahl“ – Eine qualitative Studie zur Bedeutung von Geschlecht bei der Berufswahl von angehenden Lehrern. In: Schulpädagogik heute, 5/2012.
- Keck Frei, Andrea/Berweger, Simone/Denzler, Stefan/Bieri Buschor, Christine/Kappler, Christa (2012): Wer selektioniert sich in die Ausbildung zur Sekundarlehrperson? Studienwahl vor dem Hintergrund sozialer Herkunft, pädagogischer Interessen und fachlicher Orientierung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 34, 3, S. 483–500.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. In: Journal of Vocational Behaviour, 45, S. 79–122.
- Loretz, Carla/Schär, Patricia/Keck Frei, Andrea/Bieri Buschor, Christine (2017): Motiviert für den Lehrberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden

- Männern und Frauen. In: Bauer, Catherine Eve/Bieri Buschor, Christine/Safi, Netkey (Hrsg.): Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung. Bern: hep, S. 55–71.
- Meijers, Frans (1996): Choice or fate? Possibilities and limits of study and career guidance in education. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 16, S. 68–83.
- Nieskens, Birgit (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier.
- Ratschinski, Günter (2009): Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster: Waxmann.
- Rothland, Martin (2014 a): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 319–348.
- Rothland, Martin (2014b): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage. Münster: Waxmann, S. 349–385.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Teubner, Ulrike (2008): Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS, S. 491–498.
- Treptow, Eva (2006): Bildungsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann.
- Ulich, Klaus (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz.
- Wolter, Stefan C./Denzler, Stefan/Weber, Bernhard A. (2003): Betrachtungen zum Arbeitsmarkt der Lehrer in der Schweiz. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 72, 2, S. 305–319.

Lehramtsstudierende in der Schweiz: Zur Bedeutung der Zugangswege Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung in Geschlechterperspektive

Regula Julia Leemann, Andrea Pfeifer Brändli, Christian Imdorf, Sandra Hafner

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten nahm der Frauenanteil in Unterrichtsberufen in der Schweiz zu¹ (Leemann/Keck 2005; BFS 2018 a). Diese Entwicklung ist auch in anderen Ländern zu beobachten (Eurostat 2016). Waren im Jahre 1970 noch 53 % der Primar- bzw. 27 % der Sekundarlehrpersonen Frauen, ist dieser Anteil zuerst langsam, ab den 1990er bzw. 2000er Jahren sprunghaft auf heute 83 % bzw. 55 % angestiegen. Der Beruf der Kindergartenlehrperson ist dagegen von einem nahezu reinen Frauenberuf zu einem Beruf mit einem geringfügigen Männeranteil von rund 5 % geworden.

Im Zeitraum dieser Veränderungen – ab den 1990er bzw. 2000er Jahren – wurde die Ausbildung zur Volksschullehrperson neugestaltet. Zum einen wurden alle Ausbildungsgänge auf Tertiärniveau gehoben und sind heute mit wenigen Ausnahmen an Pädagogischen Hochschulen (PH) angesiedelt. Zum anderen wurden die Zugangswege zur PH auf Sekundarstufe II (Sek II) reformiert. Heute können junge Erwachsene über alle drei eidgenössisch anerkannten Bildungswege auf der Sek II – Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung² – in die Lehrpersonenausbildung (LLB) auf Tertiärstufe eintreten, wobei über die beiden letztgenannten bestimmte Zusatzleistungen erforderlich sind. Die Öffnung des Zugangs zur LLB hat in der Folge die Zusammensetzung der Studierendenpopulation nach Zulassungsausweis verändert (SKBF 2018: 259). Heute gelangen rund 50 % der Studierenden über eine gymnasiale Maturität, mehr als 20 % über eine Fachmaturität, 10 % über eine Berufsmaturität und knapp 20 % über einen anderen in- oder ausländischen Zulassungsausweis an die PH (BFS 2018c).

¹ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann.assetdetail.9927336.html> [Zugriff: 22.07.2020].

² Offizielle Terminologie für die Berufsausbildung auf Sekundarstufe II.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, die Bedeutung dieser drei Zugangswege sowie des Geschlechts für den Eintritt in die LLB zu untersuchen. Wir gehen erstens der Frage nach, welcher Zugangsweg wie häufig in die LLB führt, wie viele junge Frauen und Männer über diese Wege in die LLB eintreten, welche weiteren Bildungsabschlüsse die Studierenden vor ihrem Eintritt ins Lehramt absolvieren und für welchen Studiengang in der LLB – Kindergarten/ Primarstufe oder Sekundarstufe I – sie sich entscheiden. Zweitens analysieren wir die Bedeutung der drei Zugangswege sowie des Geschlechts bei Kontrolle weiterer soziodemografischer Faktoren für die Frage, wer nach Abschluss der Sek II in die LLB eintritt. Drittens untersuchen wir, ob die Geschlechterkonzentration, d. h. die Überrepräsentation der Frauen, beim Zugang zur LLB in allen drei Zugangswegen gleich ausgeprägt ist. Die Studie bettet wir theoretisch in soziologische Erklärungsansätze ein, welche die geschlechtsspezifische Berufswahl auf strukturelle, kulturelle und auf den Lebenslauf bezogene Faktoren zurückführen. Die Analysen basieren auf dem Datensatz „Längsschnittdaten in Bildungsbereich“ (LABB) des Bundesamtes für Statistik.³ Für diesen Beitrag haben wir die Bildungsverläufe der Absolvierenden eines Erstabschlusses auf Sek II im Jahre 2012 über 54 Monate beobachtet.

2 Zugangswege in die Lehrpersonenausbildung in der Schweiz

Ab Beginn dieses Jahrtausends wurde die LLB der Schulstufen Kindergarten⁴, Primarstufe und Sekundarstufe I tertiarisiert und überwiegend an Pädagogischen Hochschulen (PH) angesiedelt (Criblez et al. 2016).⁵ Die Studiengänge unterscheiden sich in ihren Zulassungsbedingungen (vgl. Übersicht Abb. 1), wobei es in einzelnen Kantonen aufgrund unterschiedlicher Geschwindigkeiten der LLB-Reform für den Beobachtungszeitraum der Studie noch Ausnahmen in den Zugangsbedingungen gibt.

³ Der Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „Die Fachmittel-/Fachmaturitätsschule (FMS) als eigenständiger Bildungsweg neben Berufsbildung und Gymnasium – Prozesse und Ergebnisse ihrer Positionierung und Profilierung“. Finanzielle Förderung durch den Schweizerischen Nationalfonds SNF-100019_162987, 3/2016–8/2019 (www.bildungssoziologie.ch/fachmittelschulen/).

⁴ Heute wird der Kindergarten in der Schweiz zur Primarstufe gezählt, die damit acht Jahre dauert. Um die Verständlichkeit für die internationale Leserschaft zu erleichtern, halten wir in diesem Beitrag an der Unterscheidung der beiden Schulstufen fest.

⁵ Im Kanton Genf ist die Ausbildung in die Universität, im Kanton Fribourg sowohl in die PH als auch in die Universität (Sek I) integriert.

Mit der *gymnasialen Maturität (GM)* als Hochschulzulassungsausweis (HSZ-Ausweis) ist unabhängig vom gewählten Schwerpunktfach der formale Zugang zu allen Studiengängen – Kindergarten, Primarstufe und Sekundarstufe I – gewährleistet. Die *Fachmittelschule* – eine allgemeinbildende, aber berufsbezogene schulische Ausbildung – wird mit dem Fachmittelschulabschluss (FMA) in einem von sechs sogenannten Berufsfeldern bzw. einem kombinierten Berufsfeld abgeschlossen. Absolvierende eines FMA haben im Untersuchungszeitraum an einigen PH formal noch Zugang zum Studiengang für Lehrpersonen des Kindergartens. An anderen PH gilt eine formale Zugangsberechtigung zu den Studiengängen Kindergarten und Primarstufe nur dann, wenn die FMA-Absolvierenden als Zweitabschluss die Fachmaturität (FM) Pädagogik als HSZ-Ausweis erwerben. Andernfalls können sie eine Ergänzungs- oder Aufnahmeprüfung der jeweiligen LLB-Institution ablegen, welche den Zugang zu dieser Institution gewährt. Ebenso besteht bei guten schulischen Leistungen nach dem FMA die Möglichkeit, ins Gymnasium mit verkürzter Ausbildungsdauer überzutreten.

Die *berufliche Grundbildung* wird mit dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abgeschlossen. Voraussetzung für den Eintritt in die Ausbildung zur LLB Kindergarten/ Primarstufe sind erstens entweder eine mindestens zweijährige Berufserfahrung oder der HSZ-Ausweis Berufsmaturität (BM). Die Berufsmaturität kann gleichzeitig mit dem EFZ erlangt werden (BM1) oder nach Abschluss der Berufsausbildung (BM2). In jedem Fall muss zweitens eine Aufnahme- oder Ergänzungsprüfung abgelegt werden.

Nach der FM oder BM kann auch die sogenannte Passerellenprüfung absolviert werden, welche zu einem allgemeinen HSZ-Ausweis führt. Die Absolvierenden sind anschließend zu allen Studiengängen der LLB zugelassen.

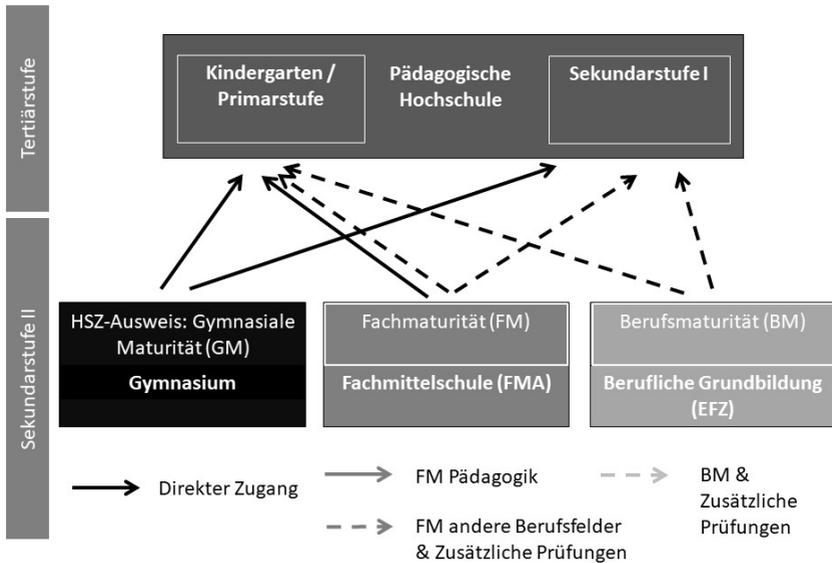


Abbildung 1: Zugangswege in die Lehrpersonenausbildung (eigene Darstellung)⁶

3 Forschungsstand, theoretische Rahmung und Hypothesen

In westlichen Ländern hat sich das Bildungsniveau der Frauen jenem der Männer angeglichen. Die Berufswahl ist jedoch durch eine ausgeprägte horizontale Geschlechtersegregation gekennzeichnet. Der Lehrberuf auf Stufe Kindergarten und Primarstufe ist seit längerem ein ausgeprägter Frauenberuf, jener auf Sekundarstufe I hat sich hingegen von einem häufiger von Männern ausgeübten zu einem gemischtgeschlechtlichen Beruf gewandelt (BFS 2018 a; Leemann/Keck 2005; Roisch 2003).

⁶ Zusätzlich zu den in der Abbildung aufgeführten Zugangswegen sind weitere Möglichkeiten vorhanden, z. B. schlagen nach dem FMA wenige Schüler*innen den Weg über das verkürzte Gymnasium ein. Im Weiteren gibt es Zugangswege, die für diesen Beitrag nicht relevant sind, z. B. für Personen, die bereits ein Lehrdiplom besitzen, oder sogenannte Quereinstiege für erfahrene Berufspersonen.

Gründe für die Überrepräsentation von Frauen in der Lehrpersonenausbildung

Der Anstieg des Frauenanteils in den Lehrberufen ist zum einen auf das Aufholen der Frauen in der tertiären Bildung⁷ (Stamm/Lamprecht 2005; Zangger/Becker 2016), zum anderen auf die steigende Erwerbsquote von gut ausgebildeten Frauen zurückzuführen⁸. Letzteres hat vor allem damit zu tun, dass mehr Mütter erwerbstätig sind (Guidici/Schumacher 2017), und zwar zu über 80% in Teilzeitarbeit (Bläuer Herrmann/Murier 2016). Die gestiegene Nachfrage nach Arbeitsstellen traf ab den 1990er Jahren auf ein entsprechendes Angebot im Feld der Schule, wo Teilzeitstellen aufgrund tiefgreifender arbeitsorganisatorischer Veränderungen massiv ausgebaut wurden. Es wurden arbeitsteilige Modelle der Klassenführung eingeführt und mit der Gründung von PH wurden die Lehrpersonen der Primarstufe neu nur noch für eine beschränkte Zahl von Schulfächern ausgebildet. Dies erleichterte insbesondere Müttern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Guidici/Schumacher 2017; Giraud/Lucas 2009).

Weshalb die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf hauptsächlich Mütter betrifft, hängt mit der schweizerischen Sozial- und Wirtschaftspolitik zusammen (siehe auch Baumgarten/Maihofer in diesem Band). Diese zeichnet sich durch eine stark liberale Tradition der Nicht-Intervention des Staats aus, wodurch sich die Gleichberechtigung von Frau und Mann im Vergleich zu anderen Ländern nur sehr zögerlich durchgesetzt hat (Guidici/Schumacher 2017; Giraud/Lucas 2009). Bis heute sind vorschulische Betreuungsinstitutionen und eine ganztägige schulische Betreuung der Kinder nur wenig ausgebaut worden und kulturelle Vorstellungen, wonach Frauen für die Betreuung der Kinder und Männer für den Unterhalt der Familie zuständig seien, noch stark verankert (Giraud/Lucas 2009).

Neben diesen strukturellen und kulturellen Bedingungen können aus der Perspektive des individuellen Lebenslaufs hier anschließend drei Erklärungsansätze für die geschlechtsspezifische Berufswahl herangezogen werden (Kriesi/Imdorf 2019). Erstens wird in der theoretischen Perspektive der subjektiv rationalen Bildungswahl argumentiert, dass Schüler*innen, welche sich für den Lehrberuf interessieren, zukunftsgerichtet die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf als relevanten Faktor für ihre Berufswahl nennen (u. a. Denzler/

⁷ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann.assetdetail.4942427.html> [Zugriff: 22.07.2020].

⁸ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/erwerbstaetigkeit/erwerbsbeteiligung.html> [Zugriff: 22.07.2020].

Wolter 2009, siehe auch Kappler in diesem Band). Auch ein Wiedereinstieg nach einem Erwerbsunterbruch ist einfacher zu bewerkstelligen als in anderen hochqualifizierten Berufen, da sich das erforderliche Wissen weniger schnell verändert. Im Weiteren ist die hohe Attraktivität des Lehrberufes für Frauen auf die geringere Einkommensdiskriminierung gegenüber Männern zurückzuführen, weil im Vergleich zur Privatwirtschaft die Besoldung staatlich reguliert ist und die Arbeitsverhältnisse weniger hierarchisch ausgestaltet sind (Wolter et al. 2003).

Die Entscheidung für den Lehrberuf ist unter diesen Bedingungen für junge Frauen eine attraktive Option, für junge Männer dagegen weniger. Wie eine Studie für die Schweiz belegt, zeigen 16jährige Gymnasiasten ein viel geringeres Interesse für den Lehrberuf als Gymnasiastinnen (Berweger et al. 2015). Dies könnte mit der höheren Karriereorientierung männlicher Jugendlicher (Gianettoni et al. 2015; Bieri Buschor et al. 2008b) erklärt werden.⁹ Der Lehrberuf bietet im Vergleich zu anderen Berufen wenig Aufstiegsmöglichkeiten, die Einkommensmöglichkeiten sind plafoniert, und der Beruf wird heute von Eltern als für die eigenen Kinder weniger erstrebenswert eingeschätzt als früher (Hutmacher et al. 2004). So haben männliche Gymnasiasten, die einem guten Einkommen hohe Wichtigkeit zumessen, denn auch eine tiefere Präferenz für das Lehramtsstudium als ihre Kollegen (Berweger et al. 2015).

Der zweite Ansatz bezieht sich vergangenheitsorientiert auf die im Laufe der Sozialisation geschlechtsspezifisch ausgebildeten Fähigkeitskonzepte und Interessen von jungen Frauen für erzieherische, soziale und betreuende Tätigkeiten, denen der Lehrberuf in der öffentlichen Wahrnehmung entspricht (u. a. Ingrisani 2014: 305; Bieri Buschor et al. 2008b). Die stärker technischen und naturwissenschaftlichen Interessen junger Männer hingegen sind mit dem Berufsbild weniger gut in Einklang. In der gegenwartsbezogenen, sozialkonstruktivistischen Perspektive des dritten Ansatzes erlaubt der Lehrberuf Frauen – im Gegensatz zu Männern – eine Kongruenz zwischen ihrem eigenen Geschlecht und dem beruflichen Alltagshandeln, da der Lehrberuf heutzutage mit kulturellen Stereotypen verbunden wird, welche „Weiblichkeit“ signalisieren. Dies ist umso stärker ausgeprägt, je jünger die zu unterrichteten Kinder sind (Baar 2012).

Dennoch steigt zurzeit der Anteil Männer, der sich für einen Studiengang des Kindergartens und der Primarschule entscheidet, seit einigen Jahren

⁹ Die Forschungsbefunde zum Zusammenhang von Karriereorientierung und geschlechtstypischer Berufswahl sind jedoch ambivalent. So konnte Busch (2013) für Deutschland zeigen, dass extrinsische Berufswerte (hohes Einkommen, gute Aufstiegsmöglichkeiten) die männertypische Berufswahl junger Männer nicht überzeugend zu erklären vermögen.

geringfügig an (Dubach et al. 2017, S. 20). Ein möglicher Grund dafür könnte die Tertiarisierung der Ausbildung und damit eine erhöhte gesellschaftliche Anerkennung sein. Weiter verhindert die gemeinsame Ausbildung aller Schulstufen an PH – im Vergleich zur vormaligen Differenzierung in Kindergarten-, Primarlehrer- und Real-/Sekundarlehrerseminar – eine Geschlechterstereotypisierung der Studiengänge auf Ebene der Ausbildungsinstitution. Aber auch die Aufweichung von starren gesellschaftlichen Geschlechterklassifikationen könnte junge Männer dabei unterstützen, sich für weiblich konnotierte Berufe zu entscheiden. Im Beruf angekommen, sind sie aber nach wie vor mit geschlechtsspezifischen Erwartungen, Zuschreibungen von „Unmännlichkeit“ und Unterstellungen von Pädophilie konfrontiert, was die Unterrepräsentanz wiederum erklären kann (Baar 2012; Tennhoff et al. 2015). Im Folgenden interessiert die Frage, welche Gelegenheiten sich jungen Frauen und Männern in den verschiedenen institutionellen Zugangswegen in die LLB eröffnen, um den Lehrberuf nachzufragen.

Die Bedeutung der drei Zugangswege für den Eintritt in die Lehrpersonenausbildung

Bezüglich des *Gymnasiums* als Zugangsweg in die LLB und dessen Bedeutung für die Geschlechtersegregation ist erstens der höhere Anteil an jungen Frauen zu nennen, der sich für das Gymnasium entscheidet (BFS 2016). Im Jahr 2012 betrug ihr Anteil an GM rund 57%. Zweitens ist die Wahl des Schwerpunktfachs im Gymnasium relevant, denn dieses steht in einem Zusammenhang mit dem Entscheid für das Studium an einer PH. Schüler*innen mit den Schwerpunktfächern Philosophie/Psychologie/Pädagogik, Bildnerisches Gestalten, Musik oder einer modernen Sprache wählen im Vergleich mit anderen Schwerpunktfächern häufiger ein Lehramtsstudium insbesondere der Stufe Kindergarten und Primarstufe (BFS 2018b; Denzler/Wolter 2009). Diese Schwerpunktfächer werden gleichzeitig häufiger von weiblichen Jugendlichen gewählt.¹⁰ Drittens entscheiden sich auch bei Kontrolle des Schwerpunktfachs Frauen signifikant häufiger für den Lehrberuf insbesondere auf Kindergarten- und Primarstufe (Denzler/Wolter 2009). Während sich die stärkere Präferenz junger Frauen für das Gymnasium durch eine höhere Entsprechung ihrer Interessen, Identitäten und Kompetenzen mit dem schulischen Weg erklären lässt – die schulischen Anforderungen an Fleiß, Gewissenhaftigkeit, Folgsamkeit etc. sind passender

¹⁰ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/allgemeinbildende-ausbildungen.assetdetail.12307086.html> [Zugriff: 22.07.2020].

zu Konstruktionen von Weiblichkeit als von Männlichkeit (Leemann et al. 2019) –, kann die frauentypische Wahl von lehramtsrelevanten Schwerpunktfächern sowie des Lehramtsstudiums mit den weiter oben skizzierten entscheidungs- und sozialisationstheoretischen sowie konstruktivistischen Ansätzen gedeutet werden. Der Weg über das Gymnasium zum Lehrberuf zeichnet sich damit durch ausgeprägte geschlechtsspezifische Merkmale und Prozesse aus, welche eine überproportionale Allokation von Gymnastinnen in die Lehrerbildung befördern.

Für den Zugangsweg über die *Fachmittelschule* ist festzuhalten, dass dieser Schultyp aus historischen Gründen – die Schule richtete sich bei ihrer Gründung im 19. Jahrhundert an junge Frauen und bis in die 1970er Jahre waren nur Mädchen zugelassen (Leemann et al. 2019) – überwiegend von weiblichen Jugendlichen besucht wird (BFS 2016). Im Jahr 2012 betrug ihr Anteil bei den FM 83 %, bei der FM Pädagogik 86 %. Im Verlauf von 42 Monaten treten 85 % der Absolvierenden einer FM Pädagogik in eine PH ein (BFS 2018b). Auch über den Weg der Fachmittelschule werden folglich vorwiegend junge Frauen in den Lehrberuf geführt. Aufgrund der formalen Zugangsbedingungen (vgl. Abb. 1) handelt es sich dabei fast ausnahmslos um Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe. Im Unterschied zum gymnasialen Weg ermöglicht diese „Frauenschule“, deren FM immerhin zu 17% von jungen Männern absolviert wird (im Kanton Genf betrug ihr Anteil an der FM im Schuljahr 2018–19 gar 34 %, vgl. Mouad/Brüderlin 2020: 18), ihren Absolvent*innen eine eingeschränkte Auswahl an Berufsfeldern (Soziales, Gesundheit, Erziehung). Diese erlaubt kaum mehr eine weitere Geschlechterdifferenzierung. Wir vermuten daher, dass die FMS ihre männlichen Schüler in besonderem Masse in Frauenberufe und damit auch in den Lehrberuf zu kanalisieren vermag.

Rund zwei Drittel der Knaben, jedoch nur rund 54% der Mädchen beginnen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine *berufliche Grundbildung*, die aufgrund ihres eingeschränkten schulförmigen Ausbildungsanteils für Männlichkeitskonstruktionen besonders attraktiv ist (Leemann et al. 2019). Im Jahr 2012 beträgt der Anteil an jungen Männern bei den EFZ-Abschlüssen 55%. Der Pool an möglichen männlichen Anwärtern auf eine Ausbildung zur Lehrperson ist deshalb über diesen Weg faktisch größer. Daraus folgt das Potenzial, in absoluten Zahlen gemessen mehr Männer als Frauen für ein PH-Studium gewinnen zu können. Analysen im Bildungsbericht (SKBF 2018: 259) weisen denn auch in diese Richtung. Der Männeranteil bei den Zulassungsausweisen beim Eintritt in die PH (2016–2018) liegt bei der Berufsmaturität ca. 20% über dem Durchschnitt des Männeranteils aller Zulassungsausweise. Für männliche Jugendliche ist dieser Weg eine Möglichkeit eines nachholenden Bildungsaufstiegs (Ingrisani 2014: 358). Betrachten wir jedoch das Geschlechterverhältnis bei den BM-Abschlüssen im Jahr 2012, reduziert sich der höhere Anteil

der Männer gegenüber den Frauen auf 52%.¹¹ Deshalb ist fraglich, ob über den berufsbildenden Weg, der mehrere Zusatzleistungen verlangt, im Ergebnis mehr Männer als Frauen in die Lehrpersonenbildung gelangen (a.a.O.). Schließlich erlauben die BM-Abschlüsse Männern vielfältige Alternativen an männertypischen Studienfächern an den relativ stark geschlechtersegregierten Fachhochschulen. Vor dem Hintergrund von entscheidungstheoretischen und kulturalistischen Erklärungsansätzen ist deshalb eher nicht zu erwarten, dass junge Männer mit BM die Lehrerbildung wählen.

Damit könnte das Geschlecht in den drei Zugangswegen unterschiedlich bedeutsam sein bezüglich der Frage, ob die jungen Erwachsenen sich für ein Studium in der LLB entscheiden.

4 Daten und Methoden

Unsere Analysen¹² basieren auf dem Datensatz „Längsschnittanalysen in Bildungsbereich“ (LABB) des Bundesamtes für Statistik.¹³ Es handelt sich dabei um eine statistische Vollerhebung aller Lernenden im Schweizer Bildungssystem seit 2011. Für diesen Beitrag analysieren wir den weiteren Bildungsweg von Absolvierenden eines Erstabschlusses der Sek II¹⁴ im Jahre 2012 (N=74'867) über einen Zeitraum von 54 Monaten. Die zu erklärende Variable unterscheidet zwischen einem *Ersteintritt in die Lehrpersonenausbildung (LLB)* in einen der Studiengänge Kindergarten/ Primarstufe¹⁵ oder Sekundarstufe I und keinem Eintritt in die LLB. Teilweise finden die Eintritte nach einem Wechsel aus einem anderen Studiengang statt.

Als *erklärende Variablen* werden neben dem Geschlecht und Merkmalen des Zugangsweges weitere soziodemografische und regionale Merkmale zur Erklärung der Eintritte in die LLB beigezogen. Mit Ausnahme der Variable Zugangsweg beziehen sich alle Angaben auf den Zeitpunkt des Sek

¹¹ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/allgemeinbildende-ausbildungen.assetdetail.12307088.html> [Zugriff: 22.07.2020].

¹² Detailliertere Angaben zu den Daten, Variablenkonstruktionen sowie Analysen können bei den Autor*innen nachgefragt werden.

¹³ Siehe Steckbrief Längsschnittanalysen im Bildungsbereich (LABB), <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/erhebungen/labbb.assetdetail.5046491.html>. Wir danken Jacques Babel, Francesco Laganà und Pascal Strubi für den Zugang und die weiteren Informationen zu den Daten [Zugriff: 22.07.2020].

¹⁴ Absolvierende mit einer GM, einem FMA oder einem EFZ.

¹⁵ Es handelt sich um separate oder integrierte Studiengänge.

II-Abschlusses 2012. Die *Variable Zugangsweg* differenziert, welchen Sek II-Abschluss (Gymnasium, Fachmittelschule, berufliche Grundbildung) eine Person erreicht hat und ob sie gleichzeitig oder anschliessend einen *Hochschulzulassungsausweis (HSZ-Ausweis)* erlangt hat. Die *Variable Profil Zugangsweg* definiert, ob die auf Sek II belegte Fachrichtung eine Affinität zu einem pädagogisch ausgerichteten Beruf besitzt. Für das Gymnasium ist dies das Schwerpunktfach Philosophie/Psychologie/Pädagogik (PPP). Zudem wurden die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten, Musik und eine der modernen Sprachen integriert, da sie gemäss Studien ebenfalls häufiger zum Lehrberuf führen (Denzler/Wolter 2009; Keck et al. 2012). Für die FMS sind es das Berufsfeld Pädagogik inklusive Kombinationen mit Pädagogik. Für die berufliche Grundbildung sind analog dazu die Berufsfelder Gesundheit, Soziales und Kunst (GSK) als pädagogikaffin definiert. Mit der *Variablen schulischer Anteil*¹⁶ wird untersucht, ob bei EFZ-Absolvierenden neben dem Profil auch der schulische Anteil in der Berufsausbildung einen Einfluss hat.

Als soziodemografische Merkmale werden neben dem *Geschlecht* das *Alter* in Jahren, die *soziale Herkunft*¹⁷ (akademischer Abschluss der Eltern) und die Staatsangehörigkeit (*Ausland vs. Schweiz*) berücksichtigt. Als regionale Merkmale des Wohnorts der Absolvierenden werden die *Sprachregion* und die Unterscheidung *Stadt-Land* einbezogen. Diese dienen jedoch nur als Kontrollvariablen und werden nicht weiter interpretiert.

In einem ersten Schritt werden für die Grundgesamtheit (N=74'867) die Übertrittsquoten in die LLB nach Zugangsweg und Geschlecht berechnet. Im Weiteren zeichnen wir für jene Lernenden, welche in die LLB eintreten (N=2'966), mit Hilfe der Software R und sogenannten Sankey-Diagrammen die Bildungswege bis zum Eintritt in die LLB nach. In einem zweiten Schritt untersuchen wir mittels logistischer Regressionsanalysen sowohl für die Grundgesamtheit der Sek II-Absolvierenden als auch separat für die drei Zugangswege mittels der Stichprobe, durch welche erklärende Variablen der Eintritt in die LLB beeinflusst wird. Da in den separaten Analysen zusätzlich für die soziale Herkunft kontrolliert wird, reduzieren sich die Stichprobengrößen für

¹⁶ Diese Variable misst die Anzahl Berufsschullektionen. Sie stammt aus einer Datenbank, in der die Anzahl Berufsschullektionen historisch über mehrere Revisionen der Berufsausbildungen erfasst wurden (Grønning et al. 2018). Wir bedanken uns bei Miriam Grønning und Irene Kriesi, dass sie uns die Daten zur Verfügung gestellt und bei der Operationalisierung unterstützt haben.

¹⁷ Da die Angabe zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern aus einer anderen Erhebung stammt und nur für rund 10% der Fälle dafür die Informationen vorhanden sind, kann beim Einbezug der sozialen Herkunft in die statistischen Modelle nur mit der Stichprobe gerechnet werden.

die drei Zugangswege Gymnasium (n=2'576), Fachmittelschule (n=447) und berufliche Grundbildung (n=5'902).¹⁸

5 Zugangswege in die Lehrpersonenausbildung in der Schweiz in Geschlechterperspektive

Nachfolgend präsentieren wir die Ergebnisse zur Frage, welche Bedeutung die verschiedenen Zugangswege und das Geschlecht für den Eintritt in die Lehrpersonenausbildung (LLB) haben. Wir gehen der Frage nach, wie viele junge Frauen und Männer über die verschiedenen Zugangswege in die LLB eintreten. Danach betrachten wir nur jene Studierenden, die bis 2016 in die LLB eingetreten sind und stellen deren Ausbildungswege getrennt nach Geschlecht dar. Inwiefern sich die Bedeutung des Geschlechts für den Entscheid, ein Studium in der LLB zu ergreifen, in den drei Zugangswegen unterscheidet, untersuchen wir anschließend. Abgerundet wird das Kapitel mit Analysen zur Frage, welche Faktoren innerhalb der drei Zugangswege den Weg in die LLB mitbestimmen.

Geschlechteranteile in den Zugangswegen zur Lehrpersonenausbildung

In Tab. 1 ist dargestellt, wie viele Studierende der Kohorte 2012 im Zeitraum von 54 Monaten in die LLB eingetreten sind. Die Spalte Total zeigt die absoluten Zahlen, die Spalte Quote (%) die Übertrittsquote für den jeweiligen Zugangsweg. Die größte Wahrscheinlichkeit in die LLB einzutreten, weisen FMA-Absolvierende mit ca. 21% auf. Im Gymnasium liegt sie bei rund 10%, im berufsbildenden Weg bewegt sie sich zwischen weniger als 1% (ohne BM1) und knapp 3% (mit BM1). In der letzten Spalte wird ersichtlich, welcher Zugangsweg welchen Anteil an den Studierenden, die in die LLB eingetreten sind, ausmacht. Rund 10% stammen aus der Kohorte mit einem EFZ ohne BM, 6% aus der Kohorte mit einem EFZ & BM1, etwa 23% aus der Kohorte mit einem FMA und die restlichen 60% aus der Kohorte mit einer gymnasialen Maturität.

Betrachten wir die Geschlechterdifferenzen: Insgesamt sind es knapp 18% Männer im Vergleich zu rund 82% Frauen, die in die LLB eintreten. Bei allen Zugangswegen tragen die Frauen einen größeren Anteil zu den

¹⁸ Da die Angabe zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern aus der Strukturhebung, einer komplexen Stichprobe, stammt, müssen die Daten für die Analyse gewichtet werden. Ausgewiesen werden die ungewichteten Stichprobentotalen.

Studienanfänger*innen in der LLB bei als die Männer (Spalte Anteil an allen Eintritten). Dies ist auch beim berufsbildenden Weg der Fall, obwohl mehr Männer als Frauen mit einem EFZ (ohne/mit BM1) die Sek II abschließen. Damit kann die Hypothese, dass über diesen Weg absolut gesehen mehr Männer als Frauen in die LLB eintreten, nicht bestätigt werden. Innerhalb der einzelnen Zugangswege entscheiden sich Frauen beim FMA doppelt so häufig, beim EFZ (ohne/mit BM1) gut dreimal so häufig und beim Gymnasium knapp viermal so häufig für die LLB wie Männer (Spalte Quote (%)). Dies bestätigt unsere Arbeitshypothese, dass das Geschlecht in den drei Zugangswegen unterschiedlich bedeutsam ist bezüglich der Frage, ob die jungen Erwachsenen sich für ein Studium in der LLB entscheiden. Weiter ist interessant, dass Männer sich bei allen Zugangswegen häufiger für eine Ausbildung zur Sekundarlehrperson entscheiden, während Frauen häufiger die Ausbildung zur Lehrperson des Kindergartens/ Primarstufe einschlagen.

Tabelle 1: Eintritt der Absolvierenden der Sekundarstufe II (2012) innerhalb von 54 Monaten in die Lehrpersonenausbildung (2016) nach Zugangsweg und Geschlecht

Absolvierende 2012		Eintritte in die LLB bis 2016				Anteil an allen Eintritten	
Zugangsweg	Geschlecht	Total	Kindergarten/ Primarstufe	Sekundar- stufe I	Total	Quote (%)	(%)
EFZ	Männer	26571	63	22	85	0.3	2.9
	Frauen	21563	215	8	223	1.0	7.5
	Total	48134	278	30	308	0.6	10.4
EFZ & BM1	Männer	3246	28	13	41	1.3	1.4
	Frauen	2935	129	11	140	4.8	4.7
	Total	6181	157	24	181	2.9	6.1
FMA	Männer	711	85	7	92	12.9	3.1
	Frauen	2563	583	18	601	23.4	20.3
	Total	3274	668	25	693	21.2	23.4

Absolvierende 2012			Eintritte in die LLB bis 2016				Anteil an allen Eintritten
Zugangsweg	Geschlecht	Total	Kindergarten/ Primarstufe	Sekundar- stufe I	Total	Quote (%)	(%)
GM	Männer	7464	149	157	306	4.1	10.3
	Frauen	9814	1172	306	1478	15.1	49.8
	Total	17278	1321	463	1784	10.3	60.1
Total	Männer	37992	325	199	524	1.4	17.7
	Frauen	36875	2099	343	2442	6.6	82.3
	Total	74867	2424	545	2966	4.0	100.00

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB (eigene Berechnungen).

Bildungswege der weiblichen und männlichen Studierenden vor ihrem Eintritt in die Lehrpersonenausbildung

Nachfolgend stellen wir für jene Frauen und Männer, welche nach ihrem Erstabschluss auf Sek II im Jahr 2012 innerhalb von 54 Monaten in die LLB eingetreten sind, ihre weiteren erworbenen Bildungsabschlüsse auf Sek II dar.

Von den 2442 *Frauen*, welche in diesem Zeitraum ein Lehramtsstudium begonnen haben, haben sich 86% für den Studiengang Kindergarten/ Primarstufe und 14% für den Studiengang Sekundarstufe I entschieden (Abb. 2). Den größten Anteil der Lehramtsstudentinnen machen mit 61% Absolventinnen des *Gymnasiums* aus. Sie können ohne weiteren Sek II-Abschluss in beide Studiengänge eintreten. Vier von fünf dieser Gymnasiastinnen haben sich für die Ausbildung zur Lehrperson Kindergarten/ Primarstufe, eine von fünf für die Sekundarstufe I entschieden. Der Studiengang Sekundarstufe I setzt sich mit wenigen Ausnahmen aus diesen Gymnasiastinnen zusammen.

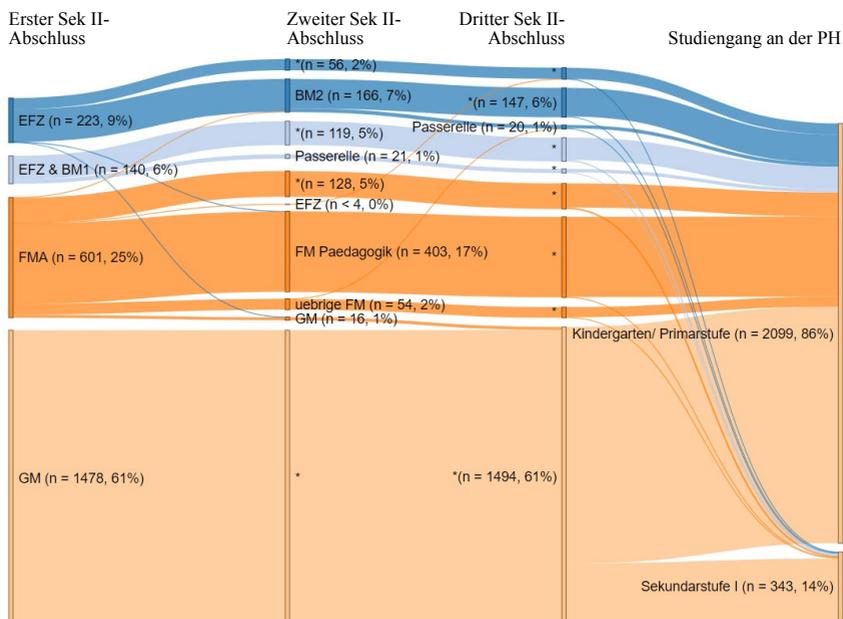


Abbildung 2: Weitere Sek II-Abschlüsse der Absolventinnen Sekundarstufe II (2012), welche innerhalb 54 Monate in die Lehrpersonenausbildung eingetreten sind

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB, eigene Analysen. * = ohne weiteren Sek II-Abschluss

Rund ein Viertel aller Lehramtsstudentinnen stammt aus der *Fachmittelschule*. Nach dem Fachmittelschulabschluss haben rund zwei Drittel (n=403) von ihnen die FM Pädagogik abgeschlossen. Knapp jede zehnte Frau (n=54) absolvierte eine FM in einem anderen Berufsfeld, gut 2% (n=16) traten in eine verkürzte gymnasiale Ausbildung über. Zudem gibt es wenige Fälle, die über einen zusätzlichen Abschluss in der beruflichen Grundbildung oder über die Passerellenprüfung in die LLB gelangten. Die restlichen 22% (n=128) FMA-Absolventinnen erlangten vor dem Lehramtsstudium keinen weiteren Sek II-Abschluss. Es ist anzunehmen, dass sie zusätzlich eine Ergänzungsprüfung¹⁹ Niveau Fachmaturität Pädagogik absolviert haben oder direkt in die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson zugelassen wurden. Diese diversen Wege führten großmehrheitlich in den Studiengang Kindergarten/ Primarstufe.

¹⁹ Da die Ergänzungsprüfungen keinen formalen Bildungsabschluss darstellen, sind sie in den Abbildungen nicht enthalten.

Über den *berufsbildenden Weg* sind 15% der Studentinnen in die PH gelangt. Manche mit einer BM1 oder BM2 haben die Passerellenprüfung absolviert, bevor sie in die LLB eintraten. Obwohl ihnen damit der Zugang zur Ausbildung der Lehrperson Sek I offenstehen würde, hat sich die Mehrheit für den Studiengang Kindergarten/ Primarstufe entschieden. Wer keine Passerellenprüfung abgelegt hat, ist wahrscheinlich über eine Ergänzungsprüfung in die LLB gekommen.

Von den 524 *Männern*, welche im Jahr 2012 den ersten Sek II-Abschluss erworben haben und innerhalb von 54 Monaten in die LLB eingetreten sind, haben sich 62%, d. h. rund 25% weniger als bei den Frauen für den Studiengang Kindergarten/ Primarstufe, dagegen 38% für den Studiengang Sekundarstufe I entschieden (Abb. 3). Den größten Anteil der Lehramtsstudienanfänger machen mit 58% ebenso wie bei den Frauen Absolventen des *Gymnasiums* aus. Sie teilen sich je ungefähr zur Hälfte auf die Stufen Kindergarten/ Primarstufe sowie Sekundarstufe I auf. Im Unterschied zu den Frauen stammen die Studienanfänger im Studiengang Sekundarstufe I nicht nur aus dem Gymnasium, sondern 18% aus dem berufsbildenden Weg und 4% aus der Fachmittelschule.

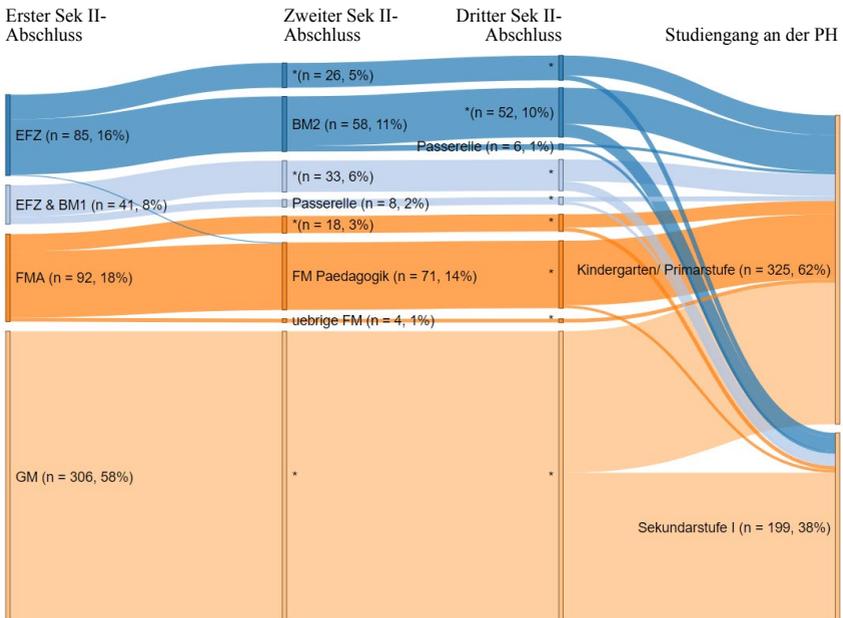


Abbildung 3: Weitere Sek II-Abschlüsse der Absolventen Sekundarstufe II (2012), welche innerhalb 54 Monate in die Lehrpersonen ausbildung eingetreten sind

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB, eigene Analysen. * = ohne weiteren Sek II-Abschluss

Die zweitgrößte Gruppe der Lehramtsstudienanfänger setzt sich bei den Männern aus Studierenden zusammen, die eine *berufliche Grundbildung* absolviert haben – 16% mit einem EFZ-Abschluss, 8% mit EFZ und BM1-Abschluss. Mit rund einem Viertel aller Studierenden ist ihr Anteil höher als bei den Frauen. Die weiteren Bildungsabschlüsse auf Sek II nach dem Erstabschluss sind vergleichbar mit jenen der Frauen.

Die kleinste Gruppe stammt aus der *Fachmittelschule* (18%). Nach dem Fachmittelschulabschluss haben rund drei Viertel (n=71) die FM Pädagogik abgeschlossen. Die restlichen Jugendlichen absolvierten eine FM in einem anderen Berufsfeld oder machten keinen weiteren Sek II-Abschluss. Sie traten wahrscheinlich über die Ergänzungsprüfung in die LLB ein. Großmehrheitlich wählten die Fachmittelschulabgänger den Studiengang Kindergarten/ Primarstufe, 7 Männer haben sich für die Sek I-Ausbildung entschieden.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass sich die untersuchte Gruppe der Absolvierenden der Sek II im Jahr 2012, welche innerhalb von 54 Monaten in die LLB eingetreten sind, zu rund 60% aus jungen Erwachsenen zusammensetzt, die als Erstabschluss eine gymnasiale Maturität erreicht haben. Sie absolvieren wie erwartet keinen weiteren Abschluss auf Sek II. Die restlichen 40% sind bei den weiblichen Studierenden häufiger ehemalige Fachmittelschülerinnen (25%), weniger häufig Berufslernende (15%). Bei den Männern ist das Verhältnis umgekehrt. Sie sind mittels weiterer Bildungsabschlüsse auf Sek II (FM, BM, Passerelle) sowie vermutlich mittels der Ergänzungsprüfung der PH in die LLB gelangt. Letztere scheint eine wichtige Zugangsmöglichkeit in die LLB darzustellen. Interessant ist, dass sich die Sek I-Studenten zu fast einem Fünftel aus EFZ-Abgängern zusammensetzen, im Gegensatz zu den Sek I-Studentinnen, die fast ausnahmslos über den Zugangsweg des Gymnasiums in die PH gelangten. Männer, die sich für den Lehrberuf entscheiden, interessieren sich häufiger für die Sekundarstufe I im Vergleich zu Frauen, die den Lehrberuf ergreifen. Wenn sie keine formale Zulassung mit einem gymnasialen Abschluss besitzen, scheinen sie auch eher bereit zu sein, die dafür erforderlichen Zusatzleistungen in Form weiterer Bildungsabschlüsse und Ergänzungsprüfungen zu erbringen.

Die Bedeutung der Zugangswege und des Geschlechts für den Eintritt in die Lehrpersonenausbildung

In diesem Kapitel untersuchen wir, inwiefern die unterschiedlichen Zugangswege und das Geschlecht den Eintritt in die Lehramtsausbildung nach einem Erstabschluss auf Sek II beeinflussen, und kontrollieren dabei die Faktoren Staatsangehörigkeit, Alter, Sprachregion sowie Stadt-Land. Da es sich hier

um eine Vollerhebung handelt, werden keine Signifikanzen ausgewiesen.²⁰ In Tab. 2 werden die mittels einer logistischen Regression berechneten durchschnittlichen vorhergesagten Zugangswahrscheinlichkeiten (Predictive Margins, kurz PM) eines LLB-Zugangs ausgegeben, ergänzt um die durchschnittlichen Marginaleffekte (Average Marginal Effects, kurz AME). Bei den AME handelt es sich um ein absolutes Distanzmaß, welches sich als Prozentpunktdifferenz von durchschnittlichen Zugangswahrscheinlichkeiten interpretieren lässt, und den Vergleich über verschiedene Modelle hinweg erlaubt (Buchholz/Pratter 2017).

Im Vergleich zum *Zugangsweg* des Gymnasiums, bei dem rund 10% (PM) in die LLB eintreten, ist die Wahrscheinlichkeit, über einen Fachmittelschulabschluss plus Hochschulzulassungsausweis (FMA & HSZ-Ausweis) in die LLB einzutreten, mit rund 24% insgesamt um 14% höher (AME). Wer die berufliche Grundbildung mit einem Hochschulzulassungsausweis (EFZ & HSZ-Ausweis) abschließt, beginnt hingegen mit nur knapp vierprozentiger Wahrscheinlichkeit eine Ausbildung zur Lehrperson. Unter einem Prozent ist diese Wahrscheinlichkeit, wenn die Fachmittelschule oder die berufliche Grundbildung *ohne* Hochschulzulassungsausweis absolviert werden (EFZ oder FMA). Über alle Zugangswege hinweg entscheiden sich Frauen mit einer vorhergesagten Wahrscheinlichkeit von 5.6% (PM) drei Mal häufiger für den Weg in die LLB als Männer (1.9%).

Von Interesse ist nun aber vor allem die Frage, ob das Geschlecht innerhalb der einzelnen Zugangswege unterschiedlich bedeutsam ist. Dazu wurde der Interaktionseffekt zwischen den Zugangswegen und dem Geschlecht berechnet. Werden die einzelnen Zugangswege nach Geschlecht betrachtet (PM), zeigen sich bei den Absolvierenden des FMA & HSZ-Ausweises für Frauen (28.6%) wie für Männer (20.7%) die höchste Zugangswahrscheinlichkeit. Mit einer GM verkleinert sich diese Wahrscheinlichkeit bei den Frauen auf 16.1% und bei den Männern substantiell auf 4.5%. Weibliche Absolvierende mit EFZ & HSZ-Ausweis entscheiden sich mit einer Wahrscheinlichkeit von 5.5% für ein Lehramtsstudium, männliche Absolvierende nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 1.6%. Bei Frauen mit FMA oder EFZ ohne HSZ-Ausweis sinkt diese Wahrscheinlichkeit auf knapp 1%, bei Männern beträgt sie nur noch zwei Promille.

Im Vergleich zur GM, von wo Frauen 3.6-mal häufiger als Männer (.161/.045) in die LLB einmünden, ist dieses Ungleichheitsverhältnis beim

²⁰ Die soziale Herkunft wurde in diesem Modell nicht einbezogen. Da diese Information nur für eine Stichprobe vorhanden ist, und die Fallzahl dadurch auf rund 10% der Grundgesamtheit fällt, können die Interaktionseffekte mit Geschlecht nicht zuverlässig berechnet werden.

Weg über die FMA & HSZ-Ausweis mit 1.4 (.286/.207) deutlich weniger stark ausgeprägt. Beim Weg über die berufliche Grundbildung mit Hochschulzulassungsausweis (EFZ & HSZ-Ausweis) beträgt das Ungleichheitsverhältnis dagegen 3.4 (.055/.016), ist also vergleichbar mit dem Gymnasium. Dies bedeutet, dass im Sinne unserer Annahmen die Geschlechterungleichheit bezüglich des Entscheids für ein Studium in der LLB über einen FMA & HSZ-Ausweis deutlich geringer ist als mit der GM, Frauen und Männer sich demnach eher angleichen beim Entscheid für den Lehrberuf. Hingegen ist die Ungleichheit beim Weg über den FMA oder das EFZ ohne HSZ-Ausweis besonders ausgeprägt ($0.009/0.002 = 4.5$).

Tabelle 2: Determinanten für den Eintritt in die Lehrpersonenausbildung (Kindergarten/ Primarstufe und Sekundarstufe I) innerhalb von 54 Monaten nach einem ersten Abschluss auf Sekundarstufe II (2012) (logistische Regression für die Grundgesamtheit, durchschnittliche vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten und Marginaleffekte)

		PM	AME
Zugangsweg	GM (Ref.)	.102	/
	FMA & HSZ-Ausweis	.246	.144
	EFZ & HSZ-Ausweis	.035	-.067
	EFZ oder FMA ohne HSZ-Ausweis	.005	-.096
Geschlecht	Mann (Ref.)	.019	/
	Frau	.056	.038
Zugangsweg x Geschlecht	GYM * Mann	.045	/
	GYM * Frau	.161	/
	FMA & HSZ-Ausweis * Mann	.207	.162
	FMA & HSZ-Ausweis * Frau	.286	.125
	EFZ & HSZ-Ausweis * Mann	.016	-.029
	EFZ & HSZ-Ausweis * Frau	.055	-.106
	EFZ oder FMA ohne HSZ-Ausweis * Mann	.002	-.043
	EFZ oder FMA ohne HSZ-Ausweis * Frau	.009	-.152
	N (ohne Fälle mit fehlenden Werten)	74860	
	McFadden's adjusted R2	0.234	

Durchschnittliche vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten (PM) und durchschnittliche Marginaleffekte (AME); keine Angabe von Signifikanzen (Gesamterhebung); unter Kontrolle von Alter, Staatsangehörigkeit, Wohnort (Sprachregion; Stadt-Land), ohne Kontrolle der sozialen Herkunft

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittdaten im Bildungsbereich LABB (eigene Berechnungen).

Zur Bedeutung der Profilwahlen in den Zugangswegen zur Lehrpersonenausbildung

Da die drei Zugangswege unterschiedliche formale Bedingungen für den Eintritt in die LLB aufweisen, werden im nächsten Schritt die Schätzungen für die drei Zugangswege getrennt vorgenommen, und zwar für eine Stichprobe von rund 10 %, um die soziale Herkunft kontrollieren zu können²¹. Betrachten wir zuerst den Zugangsweg über das *Gymnasium* (Tab. 3). Aufgrund der Fallzahlen ist es hier im Unterschied zu den nachfolgenden Analysen der beiden anderen Zugangswege möglich, die Wahrscheinlichkeiten getrennt für die beiden Studiengänge zu berechnen. Wer im *Profil* PPP, Bildnerisches Gestalten und Musik oder eine moderne Sprache belegt hat, entscheidet sich signifikant häufiger für eine Ausbildung zur Lehrperson Kindergarten/ Primarstufe (plus 9 %) im Vergleich zu den anderen Profilen. Für die Ausbildung zur Sekundarlehrperson ist der Effekt geringer und bewegt sich etwas über dem Signifikanzniveau von 5 %. Das Ergebnis deckt sich weitgehend mit den Untersuchungen von Denzler und Wolter (2009) sowie Keck et al. (2012), wobei das Profil eine moderne Sprache in den bisherigen Studien nicht als Prädiktor untersucht wurde. *Frauen* treten häufiger in die LLB ein, wobei das Geschlecht für den Übertritt in die Ausbildung zur Lehrperson der Sekundarstufe I einen geringeren Effekt aufweist als für Kindergarten/Primarstufe.

²¹ Siehe Fußnoten 17 und 18.

Table 3: Determinanten für den Eintritt in die Lehrpersonenausbildung (Kindergarten/ Primarstufe oder Sekundarstufe I) innerhalb von 54 Monaten nach einem Abschluss des Gymnasiums mit der gymnasialen Maturität (2012) (multinomiale logistische Regression für die Stichprobe, durchschnittliche vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten und Marginal-effekte, gewichtet)

		Kein Eintritt in Lehrpersonenausbildung		Eintritt in Studiengang Kindergarten/ Primarstufe		Eintritt in Studiengang Sekundarstufe I	
		PM	AME	PM	AME	PM	AME
Profil Zugangsweg	Pädagogik-affines Profil (PPP, Bildnerisches Gestalten, Musik)	.834	-.096***	.139	.085***	.028	ns
	Pädagogik-affines Profil (moderne Sprache)	.875	-.055***	.098	.044**	.028	ns
	Kein pädagogik-affines Profil (Exakte Wissenschaften, Naturwissenschaften, Alte Sprachen, Wirtschaft)	.930	/	.053	/	.017	/
Geschlecht	Frau	.852	-.111***	.122	.100***	.026	ns
	Mann	.963	/	.022	/	.015	/
	N (ungewichtet)	2576					
	McFadden's adjusted R2	0.122					
Predictive Margins (PM), Average Marginal Effects (AME), ns: nicht signifikant, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001; unter Kontrolle von Alter, Staatsangehörigkeit, sozialer Herkunft und Wohnort (Sprachregion; Stadt-Land)							

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittanalysen im Bildungsbereich LABB (eigene Berechnungen).

Beim Zugangsweg über die *Fachmittelschule* (Tab. 4) sind ein Fachmittelschul- ausweis mit dem *Profil Pädagogik*, das Absolvieren der *Fachmaturität* sowie das *Geschlecht* (weiblich) wichtige Prädiktoren für den Eintritt in die LLB.

Tabelle 4: Determinanten für den Eintritt in die Lehrpersonenausbildung (Kindergarten/ Primarstufe und Sekundarstufe I) innerhalb von 54 Monaten nach einem Abschluss der Fachmittelschule mit dem Fachmittelschul ausweis (2012) (logistische Regression für die Stichprobe, durchschnittliche vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten und Marginaleffekte, gewichtet)

		PM	AME
Profil Zugangsweg	Pädagogik-affines Profil	.363	.273***
	Kein pädagogik-affines Profil (Ref.)	.090	/
Fachmaturität	Fachmaturität	.227	.079*
	Keine Fachmaturität	.147	/
Geschlecht	Frau	.215	.094*
	Mann (Ref.)	.121	/
	N (ungewichtet)	447	
	McFadden's R2	0.308	
Predictive Margins (PM), Average Marginal Effects (AME), ns: nicht signifikant, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001; unter Kontrolle von Alter, Staatsangehörigkeit, sozialer Herkunft und Wohnort (Sprachregion; Stadt-Land)			

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittdaten im Bildungsbereich LABB (eigene Berechnungen).

Beim Zugangsweg über die *berufliche Grundbildung*²² (Tab. 5) gehen wir in drei Schritten vor. Im Modell 1 ist erkennbar, dass ein pädagogik-affines *Profil* die Übertrittswahrscheinlichkeit in die LLB nicht beeinflusst. Hingegen beginnen auch über diesen Weg *Frauen* signifikant häufiger ein Lehramtsstudium. Modell 2 und 3 ergänzen das Modell 1 mit zwei Faktoren. Ausgehend von der Hypothese, dass nicht die Nähe des beruflichen Profils zu sozialen, pädagogischen und pflegerischen Berufen für die Berufswahl Lehrperson aus-

²² Bei diesen Analysen ist zu berücksichtigen, dass im Unterschied zum Zugangsweg des Gymnasiums und der Fachmittelschule ein EFZ-Abschluss berufsqualifizierend ist und viele Absolvierende in erster Linie in die Arbeitswelt und nicht ins Tertiärsystem führt. Bei den untersuchten Variablen ist die 'Restkategorie' deshalb heterogener, d. h. umfasst sowohl Personen, die ins Berufsleben einsteigen wie Personen, die in einen anderen Studiengang auf Tertiärstufe eintreten. Im Modell ergeben sich deshalb mehr unbeobachtete Faktoren.

schlaggebend sein könnte, sondern die Lern- und Wissenskultur der Berufsausbildung, haben wir in einem ersten Schritt in Modell 2 den *schulischen Anteil* innerhalb der beruflichen Grundbildung als erklärenden Faktor einbezogen. Wie die Ergebnisse zeigen, steigt die Wahrscheinlichkeit, den Bildungsweg bis in die LLB in Angriff zu nehmen, mit steigender Anzahl Berufsschul-ektionen. In einem nächsten Schritt haben wir in Modell 3 den Erwerb einer *Berufsmaturität* als weiteren Faktor einbezogen. Dieser hat einen hoch signifikanten Einfluss auf die Übertrittswahrscheinlichkeit in die LLB. Der Faktor schulischer Anteil ist nicht mehr signifikant und hat damit einen vermittelnden Effekt, indem er die Wahrscheinlichkeit für das Erlangen einer BM1 oder BM2 erhöht.

Tabelle 5: Determinanten für den Eintritt in die Lehrpersonenausbildung (Kindergarten/ Primarstufe und Sekundarstufe I) innerhalb von 54 Monaten nach einem Abschluss der beruflichen Grundbildung mit dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (2012) (logistische Regressionen für die Stichprobe, durchschnittliche vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten und Marginaleffekte, gewichtet)

		Modell 1		Modell 2		Modell 3	
		PM	AME	PM	AME	PM	AME
Profil Zugangsweg	Pädagogik- affines Profil	.008	ns	.009	ns	.010	ns
	Kein pädagogik- affines Profil (Ref.)	.014	/	.013	/	.013	/
Schulischer Anteil	0 bis 1260 Lektionen			.007	-.020**	.013	ns
	1280 bis 1620 Lektionen			.011	-.016**	.011	ns
	1640 bis 2260 Lektionen			.028	/	.018	/
Berufsmaturität	BM1					.028	.024**
	BM2					.039	.034***
	Keine BM					.004	/

		Modell 1		Modell 2		Modell 3	
		PM	AME	PM	AME	PM	AME
Geschlecht	Frau	.025	.022***	.027	.024***	.025	.022***
	Mann (Ref.)	.003	/	.003	/	.003	/
	N (ungewichtet)	5902		5902		5902	
	McFadden's R2	0.095		0.112		0.187	
Predictive Margins (PM), Average Marginal Effects (AME), ns: nicht signifikant, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001; unter Kontrolle von Alter, Staatsangehörigkeit, sozialer Herkunft und Wohnort (Sprachregion; Stadt-Land)							

Quelle: Bundesamt für Statistik, Längsschnittdaten im Bildungsbereich LABB (eigene Berechnungen).

6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ausgehend von der zunehmenden Geschlechterkonzentration von Frauen im Lehrberuf verfolgte dieser Beitrag das Ziel, für das Schweizer Bildungssystem die Bedeutung der drei Zugangswege zur Lehrpersonenausbildung (LLB) – Gymnasium, Fachmittelschule und berufliche Grundbildung – aus einer Geschlechterperspektive zu untersuchen. Im Unterschied zum Gymnasium, welches den direkten formalen Zugang zu allen Studiengängen der LLB eröffnet, müssen bei der Fachmittelschule und bei der beruflichen Grundbildung noch zusätzliche Bildungsabschlüsse absolviert werden. Mittels Längsschnittdaten analysierten wir auf der Basis einer Kohorte von Abgänger*innen der Sekundarstufe II (Sek II) und in einem Beobachtungszeitraum von 54 Monaten, welche Bedeutung die Zugangswege, die Profilwahlen innerhalb der Zugangswege sowie das Geschlecht für die Aufnahme eines Studiums zur Lehrperson von Kindergarten/ Primarstufe und Sekundarstufe I bei Kontrolle weiterer soziodemografischer Faktoren haben.

Die deskriptiven und multivariaten Analysen verweisen auf die zentrale Bedeutung des Zugangswegs der Fachmittelschule zur LLB, insbesondere wenn die Schüler*innen diese mit einer Hochschulzugangsberechtigung als weiteren Qualifikationsschritt abschließen. Dieser Zugangsweg führt relativ gesehen am häufigsten in die LLB. An zweiter Stelle liegt das Gymnasium.

Aus der beruflichen Grundbildung gelangt dagegen nur ein kleiner Anteil an Absolvierenden in die LLB²³. Die tiefe Übertrittsquote nach dem berufsbildenden Weg kann damit erklärt werden, dass die Jugendlichen – im Unterschied zu den beiden schulischen Bildungswegen – auf einen Beruf vorbereitet werden, der direkt nach Abschluss der Sekundarstufe II ergriffen werden kann. Die Fachmittelschule dagegen bereitet insbesondere im Berufsfeld Pädagogik mit der Fachmaturität Pädagogik spezifisch auf den Lehrberuf und somit auf den Eintritt in die Lehrpersonenausbildung auf Tertiärstufe vor.²⁴

Nach allen Zugangswegen wählen Frauen durchwegs häufiger die LLB als Männer. Die bekannte Geschlechterkonzentration mit einem höheren Anteil Frauen ist somit nach allen drei Zugangswegen zu finden, wobei sich das Ausmaß stark unterscheidet. Nach der Fachmittelschule ist sie weitaus am geringsten, sofern Absolvent*innen sie mit einer Hochschulzugangsberechtigung abschließen. Dies bestätigt unsere Hypothese, dass die Fachmittelschule mit ihren weiblich konnotierten Berufsfeldern Soziales, Gesundheit und Erziehung jungen Männern kaum Möglichkeiten für eine geschlechtsspezifische Orientierung in der Studienwahl bietet und ein Wechsel in einen männlich konnotierten Studiengang nach Abschluss der Fachmittelschule mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist. Damit vermag dieser Zugangsweg männliche Jugendliche, wenn sie sich einmal dafür entschieden haben, in besonderem Masse in sogenannte Frauenberufe und damit auch in den Lehrberuf zu führen.

Im Weiteren strukturiert im Gymnasium und in der Fachmittelschule ein pädagogik-affines Profil die Übertrittswahrscheinlichkeit vor. In der beruflichen Grundbildung ist es dagegen nicht eine spezifische Berufsausbildung, die eine Nähe zu Erziehung oder Sozialem aufweist, sondern der Umfang der schulischen im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung und die damit einhergehende Wahrscheinlichkeit, eine Berufsmaturität abzuschließen.

Wird nur der Pool von Studienanfänger*innen in der LLB betrachtet, der sich aus der Kohorte der Sek II-Absolvierenden von 2012 speist, zeigt sich zum einen eine gewisse geschlechtsspezifische Homogenität bezüglich der bisher zurückgelegten Bildungswege: 60% der weiblichen und männlichen Studierenden haben eine gymnasiale Maturität absolviert. Die Ergebnisse für die restlichen 40% der Studierenden weisen dagegen auf wichtige geschlechtsspezifische Unterschiede in den Bildungsbiografien und -erfahrungen hin, die ins Studium mitgebracht werden: bei den weiblichen Studierenden stammt rund

²³ Wichtig ist hier jedoch anzumerken, dass diese Gruppe von Studierenden, die aus dem berufsbildenden Weg stammt, in absoluten Zahlen gesehen substanziell ist, da in der Schweiz rund 2/3 der Jugendlichen den berufsbildenden Weg einschlägt.

²⁴ Zum Vergleich des Gymnasiums und der Fachmittelschule als Zugangswege in die LLB vgl. Hafner 2020.

ein Viertel aus der Fachmittelschule, die restlichen 15% aus der beruflichen Grundbildung. Bei den Männern ist das Verhältnis umgekehrt, d. h. rund 25% der männlichen Studierenden haben einen Ausbildungsberuf auf Sekundarstufe II erlernt, bevor sie anschließend den anforderungsreichen Weg bis zum LLB-Studium gegangen sind.

Eine weitere Geschlechtersegregation ist erkennbar, wenn nach Studiengang differenziert wird. Bei allen Zugangswegen wählen Frauen im Vergleich zu Männern relativ gesehen häufiger das Studium zur Lehrperson Kindergarten/Primarstufe, Männer dagegen ergreifen relativ gesehen öfter ein Studium zur Sekundarlehrperson. Sie entscheiden sich demnach eher als Frauen für jene Schulstufe, in der ältere Kinder unterrichtet werden, auf der das Fachwissen der Schulfächer höher gewichtet wird und die bezüglich Einkommen und Status besser abschneidet. Diese Dimensionen decken sich besser mit sozialen Konstruktionen von Männlichkeit im Vergleich zu Kindergarten und Primarstufe.

Für zukünftige Forschungen relevant sind vertiefende Studien zu den Motiven, Ressourcenlagen und Erfahrungen jener Absolvierenden, die zuerst eine berufliche Grundbildung absolvieren und erst anschließend den anspruchsvollen und langen Bildungsweg bis zu einem Studium der LLB ergreifen. Wie wir zeigen konnten, ist dieser Zugangsweg für die LLB, insbesondere auch mit Blick auf Rekrutierungsmöglichkeiten von männlichen Studienanwärtern, numerisch bedeutsam und bisher noch kaum erforscht. Da männliche Jugendliche sich nach der Sekundarschule I häufiger als weibliche Jugendliche für den berufsbildenden Weg entschließen, stellen die Absolvierenden der beruflichen Grundbildung einen möglichen Pool von Lehramtsstudierenden dar, die zukünftig auch von den Pädagogischen Hochschulen proaktiver angesprochen und mit bildungspolitischen Maßnahmen auf dem zusätzlichen Qualifizierungsweg unterstützt werden könnten. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, aus welchen sozialen Schichten sich diese Gruppe von jungen Frauen und Männern rekrutiert. Studien belegen, dass Abgänger*innen des Gymnasiums sich häufiger für ein Studium in der LLB entscheiden, wenn sie aus einem nicht-akademischem Milieu stammen. Für diese Gruppe aus dem berufsbildenden Weg kann hingegen vermutet werden, dass sie eher aus privilegierten sozialen Schichten stammen und der Eintritt in die LLB den intergenerationellen Stuserhalt erlaubt. Dieser Fragestellung wird die Autor*innengruppe in einer weiteren Publikation nachgehen.

Literatur

- Baar, Robert (2012): Männlichkeitskonstruktionen von Grundschullehrern und Auswirkung auf deren berufliche Handlungspraxis. In: Baader, Meike Sophia/Bilstein, Johannes/Tholen, Toni (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–253.
- Berweger, Simone/Kappler, Christa/Keck Frei, Andrea/Bieri Buschor, Christine (2015): Geschlechtsuntypische Laufbahnpläne. Wie interessant ist der Lehrerberuf für Gymnasiasten? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 37, 2, S. 321–339.
- BFS Bundesamt für Statistik (2016): Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Neuchâtel: BFS
- BFS Bundesamt für Statistik (2017): Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Neuchâtel: BFS.
- BFS Bundesamt für Statistik (2018a): Personal von Bildungsinstitutionen. Neuchâtel: BFS.
- BFS Bundesamt für Statistik (2018b): Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt. Neuchâtel: BFS.
- BFS Bundesamt für Statistik (2018c): Hochschulstatistik. Neuchâtel: BFS.
- Bieri Buschor, Christine/Denzler, Stefan/Keck, Andrea (2008a): Wohin nach der Matura? Faktoren der Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In: Gymnasium Helveticum, 2, S. 14–19.
- Bieri Buschor, Christine/Denzler, Stefan/Keck, Andrea (2008b): Berufs- und Studienwahl von Maturanden und Maturandinnen. Forschungsbericht. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Bläuer Herrmann, Anouk/Murier, Thierry (2016): Mütter auf dem Arbeitsmarkt. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Buchholz, Sandra/Pratter, Magdalena (2017): Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69, 3, S. 409–435.
- Busch, Anne (2013): Die Geschlechtersegregation beim Berufseinstieg – Berufswerte und ihr Erklärungsbeitrag für die geschlechtstypische Berufswahl. In: Berliner Journal für Soziologie, 23, S. 145–179.
- Criblez, Lucien/Lehmann, Lukas/Huber, Christina (2016): Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung. Zürich: Chronos.
- Denzler, Stefan/Wolter, Stefan C. (2009) Sorting into teacher education: how the institutional setting matters. In: Cambridge Journal of Education 39, 4, S. 423–441.

- Denzler, Stefan/Wolter, Stefan C. (2010): Der Einfluss des lokalen Hochschulangebots auf die Studienwahl. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 4, S. 683–706.
- Dubach, Philipp/Legler, Victor/Morger, Mario/Stutz, Heidi (2017). *Frauen und Männer an Schweizer Hochschulen: Indikatoren zur Chancengleichheit in Studium und wissenschaftlicher Laufbahn*. Bern: SBFJ.
- Eccles, Jacquelynne S. (2005): Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices. In: Elliot, Andrew J./Dweck, Carol S. (Hrsg.): *Handbook of competence and motivation*, S. 105–121.
- Eurostat (2016): Women teachers largely over-represented in primary education in the EU. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7672738/3-04102016-BP-EN.pdf/9f0d2d04-211a-487d-87c3-0a5f7d6b22ce> [Zugriff: 06.07.2021].
- Gianettoni, Lavinia/Carvalho Arruda, Carolina/Gauthier, Jacques-Antoine/Gross, Dinah/Joye, Dominique (2015): Berufswünsche der Jugendlichen in der Schweiz: stereotype Rollenbilder und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. In: *Social change in Switzerland* 3.
- Giraud, Olivier/Lucas, Barbara (2009): Le renouveau des régimes de genre en Allemagne et en Suisse: Bonjour „néo maternalisme“? In: *Cahiers du Genre* 46, 1, S.17–46.
- Giudici, Francesco/Schumacher, Reto (2017): Erwerbstätigkeit von Müttern in der Schweiz: Entwicklung und individuelle Faktoren. In: *Social Change in Switzerland* 10.
- Gronning, Miriam/Kriesi, Irene/Sacchi, Stefan (2018): Institutional dimensions of Swiss VET. Measures of standardisation, differentiation and vocational specificity in Swiss upper secondary vocational education and training. Working Paper. Zollikofen: Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training.
- Hafner, Sandra (2020): *Zugangswege zur Primarlehrer/innenbildung in der Schweiz. Eine konventionensoziologische Analyse zur Bedeutung von Fachmittelschule und Gymnasium*. Diss. Basel: Universität Basel.
- Hutmacher, Walo/Raymann, Ursula/Spichiger-Carlsson, Peter (2004): *Images, statut social et attractivité des professions enseignantes*. UNIVOX Studie. Trend- und Vertiefungsbericht. Zürich: GfS.
- Ingrisani, Daniel (2014): *Die „neuen“ Lehrerinnen und Lehrer. Eine Befragung der ersten Jahrgänge der neuen Vorschul- und Primarlehrerinnen- und -lehrerausbildung der deutschen Schweiz*. Bern: Haupt Verlag.
- Keck Frei, Andrea/Berweger, Simone/Denzler, Stefan/Bieri Buschor, Christine/Kappler, Christa (2012): *Wer selektioniert sich in die Ausbildung zur Sekundarlehrperson? Studienwahl vor dem Hintergrund sozialer Herkunft*,

- pädagogischer Interessen und fachlicher Orientierung. In: *Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34, 3, S. 483–500.
- Kriesi, Irene/Imdorf, Christian (2019): Gender segregation in education. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Research handbook on the sociology of education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, S. 193–212.
- Leemann, Regula Julia/Keck, Andrea. (2005): *Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Fischer, Andrea/Esposito, Raffaella Simona/Hafner, Sandra (2019): Die Fachmittelschule als „Mädchenschule“!? Eine Bildungsinstitution der Sekundarstufe II zwischen Reproduktion und Transformation der geschlechtertypischen Berufswahl. In: Makarova, Elena (Hrsg.): *Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl. Beiträge aus Forschung und Praxis*. hep: Bern, S. 48–67.
- Mantel, Carola (2017): *Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- Mouad, Rami/Brüderlin, Marc (2020): *L'École de culture générale à Genève : une école singulière au cœur du secondaire II. Parcours et représentations*. Genève: SRED Service de la recherche en éducation.
- Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: Stürzer, Monike/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–52.
- SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018): *Bildungsbericht 2018*. Aarau: SKBF.
- Stamm, Hanspeter/Lamprecht, Markus (2005): *Eidgenössische Volkszählung 2000. Entwicklung der Sozialstruktur*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Tennhoff, Wiebke/Nentwich, Julia C./Vogt, Franziska (2015): Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 23, 3, S. 340–350.
- Tjaden, Jasper Dag/Scharenberg, Katja (2017): Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. In: *Acta Sociologica* 60, 4, S. 309–324.
- Wolter, Stefan C./Denzler, Stefan/Weber, Bernhard A. (2003): Betrachtungen zum Arbeitsmarkt der Lehrer/innen in der Schweiz. In: *Vierteljahreshefte des Deutschen Instituts für Wirtschaft (DIW)* 72, 2, S. 305–319.
- Zangger, Christoph/Becker, Rolf (2016): Die Bildungsexpansion in der Schweiz – eine Reanalyse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bildungschancen. In: *Swiss Journal of Sociology* 42, 3, S. 429–441.

Ungleichheiten im pädagogischen Berufsfeld: Fazit und weiterführende Fragen

Susanne Burren, Sabina Larcher

Der Sammelband „Geschlecht, Bildung, Profession“ versammelt Beiträge, die fortbestehende oder neue Geschlechterungleichheiten im pädagogischen Berufsfeld zu Diskussion stellen. Motiviert durch das 50-jährige Jubiläum des Frauenstimmrechts in der Schweiz und damit verbundenen Fragen nach den Implikationen bzw. Impulsen der Frauenstimmrechtsbewegungen für Bildungsfragen, Bildung von Lehrpersonen, Schulentwicklung, Professionalität, Bildung und Chancengerechtigkeit, setzen sich die Beiträge des Bandes aus unterschiedlicher Perspektive mit Ungleichheitsaspekten und deren Bedeutung für Professionalisierungsprozesse im Lehrberuf auseinander.

Fragen nach Prozessen der Professionalisierung beziehen sich auf eine Topografie des Tätigkeitsraumes, der sich in der Analyse durch anomische Strukturen, Unübersichtlichkeit, hohe Komplexität, geringe Standardisierung und stetige Belastung charakterisieren lässt. Diesem Raum zugeordnet sind Geschlechterkonstruktionen und -arrangements, die auf Dualismen wie „Privat – Öffentlich“, „Erziehung – Bildung“ oder „Fürsorge – Gerechtigkeit“ und deren jeweiligen Deutungsebenen beruhen. Lehrpersonen sind im angesprochenen diffusen, fluiden und inhomogenen Kontext nicht nur Adressat*innen von Konstituierungspraxen, sondern auch deren Träger*innen. Interessant ist dabei, dass in Konzepten zur Professionalisierung von Lehrpersonen in der Regel von „geschlechtsneutralen“ beruflichen Kontexten ausgegangen wird, denen Einheits- und Homogenitätsvorstellungen zu Grunde liegen. Mögliche Qualitäten wie Ungleichzeitigkeit, Brüchigkeit oder Fragilität werden dabei ebenso zugelassen, wie das Hinterfragen von Berufskonstruktionen und Codierungen, bspw. mit Blick auf die Kategorie „Geschlecht“ im pädagogischen Tätigkeitsfeld (Larcher 2005).

Alle neun Beiträge des Bandes fokussieren davon ausgehend „Geschlecht“ als gesellschaftliche Strukturkategorie im Ausbildungs- und Berufsfeld sowie in der professionellen Praxis von pädagogischen Fachpersonen. Damit werden Fragen beleuchtet, die bisher noch wenig im Vordergrund standen und deren systematische Berücksichtigung – gerade auch in Hinblick auf Fragen der Professionsentwicklung – noch weitgehend aussteht.

Was bleibt beim Alten, was verändert sich?

In der Gesamtsicht verweisen die Beiträge des Sammelbandes auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Geschlechterungleichheit. So kommt zum Ausdruck, dass die Frauenerwerbstätigkeit auch heute noch in einem engen Bezug zur Mutterrolle resp. zu familiären Betreuungsaufgaben steht. Entsprechende normative Erwartungen und gesellschaftliche Zuschreibungen zeigen sich bis in die Gegenwart als relevant für die Selbstwahrnehmung junger Frauen. Eine Diskontinuität lässt sich hingegen bezüglich der Integration von Frauen in den Lehrberuf feststellen. Die Mutterrolle lieferte zwar schon zu Beginn der Berufsgeschichte Argumente für die Lehrtätigkeit von, in der Regel unverheirateten, Frauen, trotzdem blieb deren Erwerbstätigkeit – insbesondere, wenn es sich um Ehefrauen und Mütter handelte – während längerer Zeit sehr ambivalent. Dies zeigt sich exemplarisch am Lehrerinnenzölibat. Heute hingegen wird der Lehrberuf aufgrund von Arbeitsbedingungen, die eine vergleichsweise gute Vereinbarkeit von Beruf und Familienleben bieten, als geradezu ideale Erwerbstätigkeit für Mütter eingestuft. Mit dem gesellschaftlichen Verständnis des Lehrberufs als „Frauenberuf“ ist aber nach wie vor die Gefahr einer Abwertung verbunden, verschiedene Diskurse zur Feminisierung der Pädagogik und der Schule verweisen darauf.

Hierzu wäre aus Professionsperspektive noch genauer aufzuarbeiten, inwiefern Geschlechterunterschiede über das Ausbildungsfeld hinaus im Beruf und im Schulbildungssystem ihren Niederschlag finden. Wie sind die vielfach konstatierten Lohn- und Statusunterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsstufen genau einzuordnen? Und wie lassen sich die längerfristigen Erwerbs- und Laufbahnmöglichkeiten im Lehrberuf im Vergleich zu anderen, eher männerdominierten Berufsfeldern mit analogen Qualifikationsvoraussetzungen bestimmen? Wie verlaufen Berufsbiografien in den verschiedenen Bereichen des Schulsystems? Zeigen sich institutionell geprägte Strukturen und Muster und wodurch zeichnen sich diese aus? Hierzu fehlen für die Schweiz noch breit abgestützte und gesicherte Grundlagen, dies in synchroner wie asynchroner Perspektive.

Sowohl in der Vergangenheit wie in der Gegenwart widerspiegeln sich gesamtgesellschaftliche Geschlechterungleichheiten in Dynamiken des pädagogischen Berufsfelds. Es zeigen sich weiterhin Tendenzen, Frauen eine gleichberechtigte Erwerbstätigkeit bzw. eine vollumfängliche Professionalität abzuschreiben. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern hier ein traditionelles Professionsverständnis weiterwirkt, in dem nur Männer als autonome Subjekte so genannt „freier Berufe“ gelten, die es ihnen ermöglichen, ihre durch Bildung und Wissenschaft begründete Persönlichkeit zu entfalten (Ehlert 2020). Eine geschlechtergerechte Lehrpersonenausbildung müsste vor diesem Hintergrund

auch beinhalten, dass Studierende dafür qualifiziert werden, sich mit den Geschlechterverhältnissen und ihren Wirkungsweisen im eigenen Berufsfeld auseinanderzusetzen. Der Beschäftigung damit, welche Impulse aus sozialen Bewegungen, wie etwa der Frauenstimmrechtsbewegung im 19. und 20. Jahrhundert ausgehen und wie diese in professionellen Feldern aufgenommen werden, gilt es weiterhin Beachtung zu schenken.

Über die Kategorie Geschlecht hinausdenken

Wenn wir den Fokus etwas breiter auf Geschlechterverhältnisse und -ungleichheiten im Bildungsbereich richten, so kann als eine relevante Veränderung festgestellt werden, dass sich der Bildungsstand der Frauen – gemessen an qualifizierenden Abschlüssen – deutlich verändert hat. Spätestens seit Anfang der Nullerjahre erwerben in der Schweiz mehr Frauen als Männer eine Matura (gymnasiale Matur, Berufsmatur oder Fachmatur). Im Universitätsstudium sind Frauen heute, bei großen Unterschieden zwischen den einzelnen Disziplinen, insgesamt leicht stärker vertreten (52%). Bei den Studierenden der Fachhochschulen liegt der Frauenanteil etwas tiefer (48%) und bei den Pädagogischen Hochschulen deutlich höher (80%). Verschiebt sich der Blick allerdings vom Studium in die Berufswelt, so zeigt sich, dass Männer nach dem Studium sowohl häufiger Führungspositionen innehaben als auch über ein höheres Erwerbseinkommen verfügen. Dies selbst dann, wenn der Einfluss von indirekten Faktoren wie bspw. Branche, berufliche Stellung, Alter kontrolliert wird (Dubach et al. 2017).

Nichtsdestotrotz wird der hohe Anteil von Mädchen im Gymnasium in der öffentlichen Diskussion bereits kritisch kommentiert und eine „Bildungsbenachteiligung“ der Jungen angemahnt (Stamm 2020). Statistische Daten zur Schweiz verweisen aber gerade bei der Gymnasiumsfrage auf eine anders gelagerte Problematik: Die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, wird stark von der sozioökonomischen Herkunft beeinflusst. Die inzwischen gut belegte soziale Selektivität im schweizerischen Bildungswesen zeigt, dass leistungsfremde Kriterien wie soziale Herkunft und Migrationshintergrund die Bildungschancen wesentlich beeinflussen, wobei auch die Studienchancen als ungebrochen sozial selektiv beurteilt werden (Becker/Schoch 2018; SKBF 2018). Vor diesem Hintergrund stellt sich für das pädagogische Berufsfeld sowie für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen die Aufgabe, über Fragen der Geschlechtergleichstellung hinausgehende soziale Ungleichheiten in den Blick zu nehmen. Differenzverhältnisse aufgrund von Geschlecht, sozialer Herkunft, Migration, Rassifizierung sowie anderen Ungleichheitskategorien wirken auf Bildungsprozesse ein, wobei die jeweiligen Kategorien zueinander

in Wechselwirkung stehen und sich gegenseitig verstärken oder allenfalls auch reduzieren können. Solchen Diskriminierungsmechanismen gilt es vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken. Daran anknüpfend wäre bspw. der Frage nachzugehen, inwiefern sich bei Lehrpersonen migrationsbedingte Ungleichheiten oder solche der sozioökonomischen Herkunft zeigen. Dies erscheint insbesondere auch deshalb relevant, weil die tiefe Zahl von Studierenden mit Migrationshintergrund an den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen (18 % gemäß BFS 2017) auf eine sehr geringe Vertretung von Migrant*innen im Lehrberuf schließen lässt (Mantel 2017; Akbaba 2017; Burren et al. 2020).

Bildung im Kontext anderer Gesellschaftsbereiche

Obleich der Schule für Fragen der Chancengleichheit sicherlich eine wichtige Rolle zukommt, wäre es deutlich zu kurz gegriffen, wenn die Gleichstellungsthematik auf diesen Bereich beschränkt bliebe. Das Beispiel des gymnasialen Bildungserfolgs der Mädchen, der sich mit dem Übergang ins Berufsleben zu einer Einbuße beim beruflichen Status und dem Einkommen wendet, zeigt, dass entsprechende Bestrebungen nicht auf den Bildungsbereich begrenzt bleiben dürfen. Nachdem im Bildungswesen bei der Geschlechtergleichstellung Fortschritte erzielt werden konnten, ist es nun umso dringender, dass auch in der Wirtschaft mit erforderlichen Veränderungen nachgezogen wird. Hier müssten sich Maßnahmen anschließen, die darauf abzielen, dass Berufslaufbahnen von der beruflichen Grundbildung bis zu den Führungspositionen geschlechtergerecht gestaltet sind.

Gerade für die Schweiz erweist sich noch ein weiterer Bereich als besonders gleichstellungsrelevant. Bei der Sozial- und Familienpolitik besteht nach wie vor ein großer Reflexionsbedarf und es braucht eine Weiterentwicklung der sozialpolitischen Ordnungsmodelle hin zu einer gleichstellungsförderlichen Perspektive. Dies zum einen, indem die Erwerbstätigkeit von erwachsenen Frauen und Männern *in gleichem Ausmaß* als neue Norm kritisch diskutiert wird. Zum anderen durch eine nach wie vor ausstehende Neubewertung der Kinderbetreuung und der Pflege von kranken und alten Menschen („Care-Arbeit“) als gesellschaftlich besser anerkannte und damit auch öffentlich zu unterstützende Aufgaben. Dabei stehen Fragen und damit auch Studien im Vordergrund, die die vielfältigen Wirkungen institutioneller Strukturen sowie Organisationsformen fokussieren. Bereits 2004 hat der OECD-Bericht „Babies and Bosses“ das Fehlen einer familienfreundlichen Politik und von Chancengleichheit festgestellt. Er empfahl der Schweiz, die öffentlichen Ausgaben für die familienergänzende Kinderbetreuung zu erhöhen und den Zugang zu Tageschulstrukturen zu verbessern, um die (Vollzeit)-Erwerbsbeteiligung

der Frauen zu fördern. Die Schweiz hat auf unterschiedlichen Ebenen des föderalen Systems und in verschiedenen Politikbereichen darauf reagiert und entsprechende Entwicklungen mit Blick bspw. auf Schulsysteme, -strukturen, -organisationen und -modelle eingeleitet. Die systematische Beschäftigung mit deren Implikationen und Effekten im Kontext von „Geschlecht, Bildung, Profession“ steht jedoch noch aus.

Literatur

- Akbaba, Yaliz (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.) (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Becker, Rolf/Schoch, Jürg (2018): Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates. Expertenbericht. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (SWR).
- Bundesamt für Statistik BFS (2017): Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Neuchâtel.
- Burren, Susanne/Le Breton, Maritza/Porta, Celestina/Böhnel, Martin (2020): Zur Reproduktion von Differenz im Kontext von Internationalisierungsprozessen an Fachhochschulen. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, Nr. 27, S. 73–90.
- Dubach, Philipp/Legler, Victor/Morger, Mario/Stutz, Heidi (2017): Indikatoren zur Chancengleichheit in Studium und wissenschaftlicher Laufbahn. Hrsg.: SBFJ.
- Ehlert, Gudrun (2020): Professionalität und Geschlecht – Perspektiven der Geschlechterforschung und geschlechtertheoretische Überlegungen zum Professionalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit. In: Rose, Lotte/Schimpf, Elke (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 23–38.
- Larcher, Sabina (2005): „Doing teacher“ – professionelle Inszenierungen in Wechselwirkung von institutionellen Arrangements und sozialer Praxis. In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara/Andresen, Sabine/Moser, Vera/Prengel, Annedore (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kritik. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 1. Opladen/Bloomfield Hills: Barbara Budrich 2005, S. 127–141.

- Mantel, Carola (2017): Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz. Bielefeld: transcript.
- OECD (2004): Babies and Bosses – Reconciling Work and Family Life (Vol. 3): New Zealand, Portugal, Switzerland. <https://www.oecd.org/newzealand/babiesandbosses-reconcilingworkandfamilylifevol3newzealandportugalswitzerland.htm> [Zugriff: 12.07.2021].
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Bern: SKBF.
- Stamm, Margrit (2020): Die Jungen als „Bildungsverlierer“? Weshalb es für beide Geschlechter frühe Initiativen braucht. Dossier 20. <https://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/276-die-jungen-als-bv/file.html> [Zugriff: 04.07.2021].

Autor*innen

Baumgarten, Diana: Dr., Soziologin und Geschlechterforscherin ist assoziierte Forscherin und Lehrbeauftragte am Zentrum Gender Studies der Universität Basel. Ihre Expertise liegt einerseits auf dem Themenkomplex Familie, familiäre Arbeitsteilung, Vorstellungen von Männlichkeit und Vaterschaft, Vorstellungen von Weiblichkeit und Mutterschaft, den Wechselbeziehungen von Familien- und Berufsvorstellungen. Andererseits setzt sie sich seit Längerem mit der kritischen Männlichkeitenforschung auseinander und hat sich mit dem Gesundheitsverhalten von Männern im Alltag sowie der Konstruktion und der Transformation von Männlichkeit in der Erwerbsarbeit sowie den Geschlechterverhältnissen beschäftigt. Aktuell ist sie Mitherausgeberin des Buches „Zeitdiagnose Männlichkeiten Schweiz“ (2021, Seismo Verlag).

Burren, Susanne: Dr., Leiterin Gleichstellung und Diversity an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre neueren Arbeiten beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten von Ungleichheit im Bildungsbereich, dies mit Fokus auf Fragen zur Gleichstellung und Chancengerechtigkeit in Hochschulorganisationen. Aktuelle Publikation: Le Breton, Maritza/Burren, Susanne (2021): Zugehörigkeit(en) erkämpfen: Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migrantischer Studierender im Kontext von Internationalisierung an Fachhochschulen. In: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla / Pfruender, Georges (Hrsg.): Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: transcript.

Crotti, Claudia: Prof. Dr., seit 2011 Leiterin des Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW, davor Ausbildung zur Primarlehrerin, später Studium an der Universität Bern in Allgemeiner/Historischer Pädagogik, Philosophie und Soziologie, Promotion an der Universität Zürich zum Thema Lehrerinnen – frühe Professionalisierung (2005). Aktuelle Publikation: Mitherausgeberin/Autorin „Schweizer Bildungsgeschichte – Systementwicklung im 19. und 20. Jahrhundert“, erscheint im Chronos-Verlag 2021.

Hafner, Sandra: Dr. des., Postdoktorandin an der Professur für Bildungssoziologie der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz). Zuletzt veröffentlicht: Fachmittelschule ‚Pädagogik‘ und Gymnasium: zwei Schulkulturen als Vorbildung für Volksschullehrpersonen. Erziehung und Unterricht 169 (5/6). In Vorbereitung: Optimierung in der Organisation von Bildung als Aushandlungsprozess zwischen nationaler Harmonisierung und regionaler Diversität. Einblicke in die Governance der Institutionalisierung der

Schweizer Fachmittelschule (FMS) aus der Perspektive der Soziologie der Konventionen. In: Alke, Matthias/Feld, Timm C. (Hrsg.). *Steuerung in Bildungseinrichtungen – Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (Springer VS, mit Regula Julia Leemann).

Hupka-Brunner, Sandra: Dr., Ko-Projektleiterin des Schweizerischen Forschungsprojektes TREE – Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben der Uni Bern. Schwiter, Karin/Hupka-Brunner, Sandra/Wehner, Nina/Huber, Evéline/Kanji, Shireen/Maihofer, Andrea/Bergman, Manfred M. (2014): Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 40(3), S. 401–428. Seismo Press. Jann, Ben/Hupka-Brunner, Sandra (2020): Warum werden Frauen so selten MINT-Fachkräfte? Zur Bedeutung der Differenz zwischen mathematischen Kompetenzen und Selbstkonzept. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), S. 391–413. Bern Open Publishing [doi/10.24452/sjer.42.2.6].

Imdorf, Christian: Prof. Dr., Professor für Bildungssoziologie am Institut für Soziologie der Leibniz Universität Hannover. Ausgewählte Publikationen: The development of gendered occupational aspirations across adolescence: examining the role of different types of upper-secondary education. In: *Longitudinal and Life Course Studies* (2021, mit Ariane Basler und Irene Kriesi); *Gender Segregation in Education*. In: Becker, Rolf (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (Edward Elgar Publishing 2019, mit Irene Kriesi); *Bildung und Konventionen. Die ‚Économie des Conventions‘ in der Bildungsforschung* (Springer VS 2019, Hrsg. mit Regula Julia Leemann und Philipp Gonon).

Joris, Elisabeth: Dr., Dr. h.c., freischaffende Historikerin in Zürich mit Forschungsschwerpunkt Frauen- und Geschlechtergeschichte der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert, seit Mitte der 1990er Jahren immer wieder als Dozentin an Hochschulen und Universitäten der Schweiz tätig. Publikation zahlreicher wissenschaftlicher Beiträge und mehrerer Bücher, u. a.: *Liberal und eigensinnig. Die Pädagogin Josephine Stadlin – die Homöopathin Emilie Paravicini-Blumer. Handlungsspielräume von Bildungsbürgerinnen im 19. Jahrhundert*, Zürich 2011; 1970er Jahre, in: Denise Schmid (Hrsg.): *Jeder Frau ihre Stimme. 50 Jahre Schweizer Frauengeschichte 1971–2021*, Zürich 2020, S. 21–79; zusammen mit Heidi Witzig das Standardwerk „*Frauengeschichte(n). Dokumente aus zwei Jahrhunderten zur Situation der Frauen in der Schweiz*“, Zürich 1986, das Mitte 2021 unter Mitarbeit von Anja Suter als 5. erweiterte Neuauflage erschienen ist.

Kappler, Christa: Dr., Dozentin und interimistische Leiterin des Zentrums „Lehrberufe und pädagogische Professionalität“ im Prorektorat Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Davor Doktorat im SNF-Projekt „GUNST – Geschlechtsuntypische Studienwahl“ (PH Zürich). Ausgewählte Publikationen: Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrer (Dissertation: Haupt 2013). Wege in den Lehrberuf – Berufsbiografien und Motive von Quereinsteigenden (hep 2017, Hrsg. mit Esther Kamm). Ausgewählte Projekte: Reflexion von Geschlecht und Rollen – Umsetzung des Lehrplans 21 (2019, zusammen mit Patricia Schär). Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in pädagogischen Settings der Deutschschweiz (2019, zusammen mit Monika Hofmann und Janine Lüthi). Genderkompetenzen von angehenden Lehrpersonen (2017, zusammen mit Patricia Schär).

Kraus, Katrin: Prof. Dr., ist Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich und war vorher als Leiterin des Instituts Weiterbildung und Beratung sowie Mitglied der Hochschulleitung an der Pädagogischen Hochschule FHNW tätig. Ausgewählte Publikationen: Kraus, Katrin (2017): Professionelle Bildungsgestalten – Iterative Bildung im Kontext von Professionalität und Profession. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67 (3). S. 266–274; Kraus, Katrin (2017): Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschule und Schulfeld. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 35 (2), S. 287–300; Kraus, Katrin (2020): Weiterbildung. In: Bonvin, Jean-Michel/Hugentobel, Valérie/Knöpfel, Carlo/Maeder, Pascal/Tecklenburg, Ueli (Hrsg.): Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik. Zürich/Genf: Seismo. S. 558–560.

Larcher Klee, Sabina: Prof. Dr., Direktorin der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Hochschullehre, Wissenschafts- und Hochschulmanagement.

Leemann, Regula Julia: Prof. Dr., Professorin für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz). Ausgewählte Publikationen: Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Fischer, Andrea/Esposito, Raffaella Simona/Hafner, Sandra (2019): Die Fachmittelschule als ‚Mädchenschule‘!? Eine Bildungsinstitution der Sekundarstufe II zwischen Reproduktion und Transformation der geschlechtertypischen Berufswahl. In: Makarova, Elena (Hrsg.): Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl: Beiträge aus Forschung und Praxis. Bern: hep, S. 48–67. Kriesi, Irene/Leemann, Regula Julia (2020): Tertiärisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum. Swiss Academies Communications, 15(6).

Lindner, Jana: M.A., ist Doktorandin und wissenschaftliche Assistentin am Institut für Bildungswissenschaften an der Universität Basel. Dort promoviert sie zum Thema MINT-Fächer und ihr „Heimlicher Lehrplan“ mit Fokus auf (fehlende) weibliche Vorbilder in Physiklehrmitteln und Lehrpersonenerwartungen von Geschlechterdisparitäten im (Mathematik-) Unterricht. Veröffentlichungen: Genderkompetenzen in der Medizin: Brustkrebsfrüherkennung als neues Tätigkeitsfeld für blinde Frauen (mit Frank Hoffmann, erschienen im Springer Verlag, 2016, in: Hornberg, Claudia/Pauli, Andrea/Wrede, Brigitta (Hrsg.)). In Vorbereitung: Towards Gender Equality in Education – Teachers’ Beliefs about Gender and Math (mit Makarova, Elena/Bernhard, Deborah/Brovelli, Dorothee, in Education Sciences, MDPI, 2021).

Maihofer, Andrea: Prof. Dr. em., war bis 2021 Leiterin des Zentrums Gender Studies an der Universität Basel und Professorin für Geschlechterforschung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Geschlechtertheorie und empirische Forschungen zu verschiedenen Aspekten von Wandel und Persistenz von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen (insb. in Familie, Beruf, Sozialisation); aktuell beschäftigt sie sich mit der Krise hegemonialer Männlichkeit und Rechtspopulismus, der Transformation des Politischen sowie der Care-Krise und schreibt an einem Buch zu Virginia Woolf. Letzte Veröffentlichungen: Zur Aktualität von Marx’ Verständnis der Menschenrechte und der Idee eines pluralen Universalismus, in: Endress, Martin/Jansen, Christian (Hrsg.): Karl Marx im 21. Jahrhundert. Bilanz und Perspektiven, Frankfurt/New York 2020, S. 263–282. Die Geschichte des Frauenstimmrechts – Verdrängtes Unrecht? In: Rohner, Isabel/Schäppe, Irène (Hrsg.): 50 Jahre Frauenstimmrecht. 25 Jahre über Demokratie, Macht und Gleichberechtigung, Limmat Verlag, Zürich 2021, S.17–30; Orlando – Eine Trans*Geschichte. Woolfs konkrete Utopie einer Vielfalt von Geschlecht, Geschlechterdifferenzen und Sexualitäten. In: Rothstein, Anne-Berenike (Hrsg.): Kulturelle Inszenierungen von Transgender und Crossdressing, transcript, Bielefeld 2021, S. 113–146.

Makarova, Elena: Prof. Dr., ist Professorin für Bildungswissenschaften und Direktorin des Instituts für Bildungswissenschaften an der Universität Basel. Makarova forschte als SNF-Gastwissenschaftlerin an der Victoria University of Wellington und an der University of Illinois at Chicago und war als Professorin an der Universität Wien und an der Pädagogischen Hochschule FHNW tätig. Sie hat mehrere Publikationen zum Thema Gender und Berufswahl sowie Gendersensible Berufsorientierung veröffentlicht. Zuletzt: Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl: Beiträge aus Forschung und

Praxis (hep verlag, Hrsg., 2019); Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen (mit Walter Herzog, erschienen in Waxmann, 2020, 2. Auflage in Tim Brüggemann & Sylvia Rahn (Hrsg.)).

Pfeifer Brändli, Andrea: lic. phil. I, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Bildungssoziologie der Pädagogischen Hochschule der FHNW (Schweiz). Arbeitsschwerpunkt: Quantitative Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. Ausgewählte Publikationen: Leemann, Regula Julia/Espósito, Raffaella Simona/Pfeifer Brändli, Andrea/Imdorf, Christian (2019): Handlungskompetent oder studierfähig? Wege in die Tertiärbildung: Die Bedeutung der Lern- und Wissenskultur. In: SGAB_Newsletter, 2/2019.

Wenger, Nadine: lic. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Gender, Gleichstellung und Diversity in der (Berufs-)Bildung und Erwerbsarbeit. Während der letzten Jahre war sie in der operativen Leitung von Projekten zu Bildung & Gender bei Prof. Dr. Elena Makarova tätig und arbeitet aktuell zur Gendergerechtigkeit von (Berufswahl-)Lehrmitteln. Veröffentlichungen: Gendergerechtigkeit von Lehrmitteln in naturwissenschaftlichen Fächern (mit Elena Makarova, hep verlag, 2019); Schulische Anforderungsprofile für die berufliche Grundbildung auf dem Prüfstand: Wie gendergerecht ist das Image der Berufe? Dokumentation und Ergebnisse der Evaluationsstudie (mit Elena Makarova, IBW, 2021).

Ziegler, Béatrice: Dr., Tit. Prof. Universität Zürich, Prof. em. PH FHNW, Historikerin, ehem. Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau. Veröffentlichungen: Arbeit – Körper – Öffentlichkeit. Berner und Bieler Frauen zwischen Diskurs und Alltag, 1919 bis 1945. Zürich: Chronos, 2007 (Habilitation); (mit Brigitte Studer und Regina Wecker) (Hrsg.) (1998). Frauen und Staat/Les Femmes et l'Etat. Berichte des Schweizerischen Historikertages in Bern, Oktober 1996. Basel: Schwabe (Itinera 20); (mit dies.) (Hrsg.) (1996). „Geschlecht und Staat/Femmes et citoyenneté“. Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 46 (3); zuletzt: Kampf der Frauen für ihre Rechte in der Schweiz. Was lernen heutige Jugendliche darüber? In: FemInfo 57/2021, S. 11–16 (frz. 17–22).

Geschlecht, Bildung, Profession

Gesamtgesellschaftliche Geschlechterungleichheiten spiegeln sich auch in dem Berufsfeld der Pädagogik wider. Der Sammelband befasst sich mit fortbestehenden und neuen Problemlagen in pädagogischen Berufen aus professionsgeschichtlicher, bildungssystematischer und berufssoziologischer Perspektive. Dabei zeigt sich die Verwobenheit von Berufsgeschichte und Geschlechterverhältnissen, aus der sich auch Erkenntnisse für die Professionsentwicklung ableiten lassen.

Die Herausgeberinnen:

Dr. Susanne Burren, Leiterin Gleichstellung und Diversity Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Prof. Dr. Sabina Larcher, Direktorin Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

ISBN 978-3-8474-2421-5



www.budrich.de