

Kraul, Margret; Hoff, Walburga

Professionalität, Generation und Geschlecht. Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 5, S. 694-712

urn:nbn:de:0111-opus-47761

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Emotion und Lernen Beiträge der Pädagogischen Psychologie

Andreas Krapp

Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie.
Einführung in den Thementeil 603

Tina Hascher

Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen 610

Andreas Krapp

Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse.
Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden
und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen 626

Doris Lewalter

Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung
der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen 642

Jürgen Seifried/Detlef Sembill

Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung 656

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch.
Zur Normalität der Erziehungswissenschaft 673

Margret Kraul/Walburga Hoff

Professionalität, Generation und Geschlecht.
Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien 694

<i>Thilo Schmidt</i>	
Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen	713
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Klaus Prange</i>	
Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung	731
 <i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Winfried Böhm: Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. Alfred K. Tremml: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick	734
 <i>Andreas Gruschka</i>	
Rudolf W. Keck/Sabine Kirk/Hartmut Schröder (Hrsg.): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte	738
 <i>Annegret Eickhorst</i>	
Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung	740
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	746

Margret Kraul/Walburga Hoff

Professionalität, Generation und Geschlecht

Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag greift die geschlechtsspezifische Segregation in Lehr- und Leitungskarrieren im höheren Schuldienst auf und fragt nach institutionellen Vorgaben sowie individuellen Voraussetzungen, die den Eintritt in eine berufliche Laufbahn im Gymnasium begünstigt oder erschwert haben. In einem Generationenvergleich zwischen den in den Fünfziger- und Sechzigerjahren und den in den Neunzigerjahren aktiven Lehrerinnen und Lehrern und Direktorinnen und Direktoren werden mithilfe berufsbiografischer Interviews deren Einstellungen zu Professionalität und Geschlecht untersucht. Es lässt sich zeigen, dass die Selbst- und Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer weiterhin geschlechtsspezifische Zuschreibungen beinhalten, die neuen Schulleiterinnen dagegen mit ihren Karriereambitionen eine antizipierte Gleichheit umsetzen, sich in ihrer Handlungspraxis jedoch gleichzeitig an ihrer weiblichen Geschlechtsrolle orientieren.

1. Einleitung

Spätestens mit der neuen Frauenbewegung seit Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre ist die Frage nach Frauen in akademischen Positionen virulent geworden. Das gilt auch für den Bereich des Bildungswesens. Während sich seit Ende der Siebzigerjahre für Schülerinnen und Schüler die gleiche Beteiligung an höherer Schulbildung durchgesetzt hat – inzwischen liegt sie für die Mädchen höher¹ –, zeigen sich bei der Studienwahl nach wie vor gravierende Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Unterschiede finden wir auch, wenn es um den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen und die Besetzung von Leitungspositionen geht. Welche Vorgaben der Institutionen, der Schulverwaltung wie der einzelnen Schule, erschweren oder erleichtern den Eintritt in akademische Karrieren, besonders für Frauen? Welche Einstellungen zu Professionalität und Geschlecht begünstigen die akademische Berufstätigkeit von Männern und Frauen und sind dem Zugang zu einer Leitungsposition in ihrem Feld förderlich oder hinderlich? An Gymnasiallehrerinnen und -lehrern sowie Gymnasialdirektorinnen und -direktoren verschiedener Generationen sollen im Folgenden Karrieren in dem Spannungsfeld von Profession, Geschlecht und Organisation untersucht werden.²

- 1 Im Jahre 2003 verließen insgesamt 96.848 Jungen und 125.445 Mädchen eine allgemeinbildende Schule mit der allgemeinen Hochschulreife. Das entspricht einer Verteilung von 44% bei den Jungen und 56% bei den Mädchen (Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/2004; eigene Berechnung).
- 2 Diesem Aufsatz liegen Ergebnisse des DFG-Projekts „Schulleiterinnen an Gymnasien in Rheinland-Pfalz, 1950-1998“ zugrunde. Das Projekt war in das Schwerpunktprogramm „Organisation, Profession und Geschlecht“ eingebunden. Projektleiterin: Margret Kraul, Wiss. Mitarbeiterin: Walburga Hoff (vgl. zu den Gymnasialdirektorinnen und -direktoren auch Hoff 2003).

Unsere Ausführungen siedeln wir auf zwei Ebenen an: Zunächst werden die Studienratskarriere und die Schulleitungslaufbahn in ihren Rahmenbedingungen und ihren quantitativen Ausprägungen geschlechterbezogen dargestellt.³ Die zweite Ebene lenkt den Blick auf das jeweilige Professionsverständnis einzelner Gruppen innerhalb der Institution Schule: Welche Lehrerinnen und Lehrer finden sich bereit, eine Leitungsfunktion in ihrem Bereich, der Schule anzustreben? Zeigen sich generations- und geschlechtsspezifische Differenzen? Sind derartige Differenzen mit den jeweiligen Auffassungen von Karriere und Geschlecht verbunden? Welche Rolle spielt die Institution Schule in diesem Prozess, welche Chancen räumt sie den Einzelnen ein? Auf der Basis berufsbiografischer Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Gymnasialdirektorinnen und -direktoren werden geschlechts- und generationspezifische Muster professionellen Leitungshandelns erschlossen.⁴ Dabei dient das Verfahren der Strukturgeneralisierung dazu, die Ergebnisse zu verallgemeinern, indem die inneren Regeln und Prinzipien eines Falles herausgearbeitet werden. Ausgehend von diesen fallspezifischen Mustern, die bestimmte Typen repräsentieren, werden abschließend Interpretationen der Befunde zu dem Zusammenhang von Geschlecht, Professionalität und Generation entwickelt.

2. Lehramts- und Leitungskarrieren

Als sich in der frühen Bundesrepublik das höhere Schulwesen konsolidierte, war das zunächst eine große Chance für die Teilhabe von Frauen an akademischen Laufbahnen im Schulbereich. In Rheinland-Pfalz sah das folgendermaßen aus: 1951/52 waren rund 35% aller Stellen an den höheren Schulen des Landes mit Frauen besetzt. Ende der Fünfzigerjahre sank der Anteil der Frauen auf 30%, und auf dieser Höhe blieb er bis 1970, um erst allmählich – und unter Berücksichtigung der Teilzeitlehrerinnen – bis zum Jahre 1990 auf 40% anzusteigen.⁵ Inzwischen ist er, nimmt man Vollzeit- und Teilzeitlehrende zusammen, fast auf die Hälfte angestiegen, genauer: auf 47%. Vollzeit- und Teilzeitlehrende verteilen sich jedoch weiterhin geschlechtsspezifisch: Einem Drittel der vollzeitbeschäftigten Lehrerinnen stehen zwei Drittel der Lehrer gegenüber; umgekehrt

- 3 Dabei haben wir uns bei der Datenerhebung im wesentlichen auf Rheinland-Pfalz bezogen. In Bezug auf die Schulleiter(innen) finden wir einen analogen Verlauf in Nordrhein-Westfalen (vgl. Lünenborg/Metz-Göckel 1988).
- 4 Als Methode der Interpretation wurde das Oevermannsche Verfahren der Objektiven Hermeneutik gewählt (vgl. dazu Hoff 2003). Dort finden sich auch ausführliche Fallrekonstruktionen einzelner Gymnasialdirektor(inn)en. Interviews und Fallrekonstruktionen für die Lehrerinnen und Lehrer gehen auf weitere Arbeiten im Forschungsprojekt zurück (vgl. Kraul/Hoff: Abschließende Fallstudien zum Projekt: Schulleiterinnen an Gymnasien. Ms.2002).
- 5 Berechnet man nicht die Personen, sondern nur die Stundenzahlen, die von Männern und Frauen gegeben werden, dann lag der Anteil der von Frauen erteilten Stunden noch im Jahr 1992/93 bei nur 30% der gesamten erteilten Unterrichtsstunden (vgl. Kraul/Wirrer 1996, S. 318ff.).

sieht es bei der Teilzeitbeschäftigung aus.⁶ Damit setzt sich die Feminisierung des Lehrberufs, die in der Grundschule begonnen hat, inzwischen im Gymnasium fort.⁷

Die Entwicklung bei den Direktorinnen und Direktoren der Gymnasien nimmt einen anderen Verlauf: 1951/52 finden wir in Rheinland-Pfalz an höheren Schulen 26 Direktorinnen und 88 Direktoren, das entspricht einem Anteil der Frauen von 23%. Ein erster leichter Rückgang ist schon in den Fünfzigerjahren festzustellen, um 1960 liegt der Anteil der Frauen bei 18%. Während der Sechzigerjahre lässt sich dieser Anteil weitgehend halten, in den Siebziger- und Achtzigerjahren dagegen rutscht er – einhergehend mit einer Pensionierungswelle – drastisch ab auf 12% im Jahr 1980 und sogar nur 10% im Jahre 1990. Inzwischen, im Jahr 2004, liegt die Quote wieder bei 20%, in absoluten Zahlen sind das 24 Frauen, die 120 Männern gegenüberstehen; 5 Stellen sind derzeit unbesetzt.⁸

Dieses Ergebnis bestätigt zwar weiterhin die deutliche Vorrangstellung von Männern in der Schulleitung; es differenziert sich jedoch, wenn man nur die jeweils erfolgten Neubesetzungen betrachtet. In den Fünfziger- und Sechzigerjahren wurden 31 Stellen neu besetzt, 25 mit Männern, 6 mit Frauen; in den Siebziger- und Achtzigerjahren ging der Anteil der Frauen bei den Neubesetzungen noch weiter zurück: 46 neu eingestellten Männern standen nur 7 Frauen gegenüber; von 1990 – 2004 hingegen holten die Frauen auf: 56 Männer und 29 Frauen wurden zu Direktor(inn)en ernannt, d.h. gut ein Drittel aller neu zu besetzenden Stellen wurde mit Frauen besetzt.

Wie sind diese Befunde zu erklären? Als gleichsam äußere Gründe drängen sich das mit der jeweiligen Generationszugehörigkeit verbundene gesellschaftliche Frauenleitbild, das in der jüngeren Zeit deutlich an der Förderung von Berufstätigkeit und Emanzipation orientiert ist, und die einem Wandel unterliegenden institutionellen Bedingungen im Bildungsbereich auf. Da ist zum einen die Bildungsreform, die zu einer deutlich gestiegenen Bildungsteilhabe der Mädchen geführt hat (vgl. Lundgreen 2000) und damit auch den Anteil der Abiturientinnen erhöht, die sich für ein Studium mit dem Ziel des gymnasialen Lehramts entscheiden. Zum anderen finden sich aber auch organisatorische Gründe, die den relativ hohen Direktorinnenanteil in den Fünfziger- und Sechzigerjahren und seinen Rückgang in den Siebziger- und Achtzigerjahren erhellen: Die höheren Schulen in dem Flächenstaat Rheinland-Pfalz standen zwar aus rein pragmatischen Gründen schon in den Fünfzigerjahren fast zur Hälfte beiden Geschlechtern offen; zugleich aber war das höhere Schulwesen auch geschlechtsspezifisch segregiert: 1950 finden wir 24 reine Jungenschulen und 26 Mädchenschulen, wobei die Letzteren überwiegend von Frauen geleitet wurden. Die Durchsetzung der Koedukation (vgl.

6 Schätzungsweise werden inzwischen gut 40% der Unterrichtsstunden von Frauen erteilt (Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2003/2004, eigene Berechnung).

7 Für die immer noch differierenden Anteile von Männern und Frauen sind vermutlich weniger die Berufswahl oder Einstellungspraxis der Schulbehörde als vielmehr die unterschiedliche Verweildauer von Männern und Frauen in den Gymnasien verantwortlich (vgl. dazu Kraul/Wirrer 1996, S. 324ff.).

8 In diese Aufstellung wurden alle allgemeinbildenden öffentlichen Schulen mit gymnasialer Oberstufe einbezogen.

Kraul/Wirrer 1993) und die weitgehende Aufgabe von Mädchenschulen hatten Konsequenzen für die Besetzung der Direktor(inn)enstellen: Solange eine geschlechtsspezifisch getrennte höhere Bildung präferiert wurde, betrachtete man in Folge des Differenzdenkens Frauen als zuständig für die Mädchenbildung. In Rheinland-Pfalz gab es bis in die Mitte der Sechzigerjahre ein so genanntes Mädchenreferat, das die geschlechtsspezifische Erziehung fördern sollte und dessen Aufgabe es u.a. war, geeignete Frauen für die Leitung der Mädchengymnasien zu gewinnen. Geschlecht war damit eine wichtige Komponente für das Amt einer Leitungsposition im Mädchenschulbereich, fast eine frühe Form von „Frauenquote“, bezogen allerdings auf die höheren Mädchenschulen, deren Anteil bis Ende der Siebzigerjahre stark rückläufig war. Die koedukativen Schulen waren dagegen – zumindest in der Ideologie – an (Chancen-)Gleichheit für beide Geschlechter orientiert; auf der Ebene von Schulleitung aber realisierte sich ein solcher Anspruch nicht, im Gegenteil: Hier gab es überwiegend männliche Schulleiter.

Über diese institutionellen und generationellen Bedingungen hinausgehend interessieren in dieser Studie aber die subjektiven Komponenten in ihrer Interaktion mit den jeweiligen Strukturen. In welcher Weise Frauen und Männer die soziale Praxis ihrer Lehramts- oder Leitungstätigkeit ausfüllen, vor allem, unter welchen Bedingungen sie sich für eine Schulleitung entscheiden, das wurde fallrekonstruktiv generations- und geschlechtsspezifisch erarbeitet und auf das jeweilige Professionsverständnis und die Karriereorientierung hin interpretiert.

3. Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien: die subjektive Sicht

„Ja, ich hab gedacht, Sie möchten gerne wissen, wie die Frauen in den sechziger Jahren in leitenden Positionen, wie die angesehen wurden, und warum nicht so viele Frauen zu leitenden Stellen kommen, weil sie nicht [...] so sehr an leitenden Stellen interessiert sind“ (Theresa Vetter, Studienrätin, geb. 1915).⁹

Überlegungen dieser Art, die eine der Interviewten hier aufgreift und sich zu Eigen macht, leiteten die Interviews, die mit Angehörigen verschiedener Generationen von Lehrern und Lehrerinnen sowie Gymnasialdirektorinnen und -direktoren geführt wurden. Sie waren als Leitfadeninterviews konzipiert, hatten jedoch durch erzählgenerierende Impulse über weite Teile narrativen Charakter. Biografische und zeitgeschichtliche Kontexte von Berufswahl und Berufskarriere kamen dabei ebenso zur Sprache wie das professionelle Selbstverständnis, die Bedeutung der Geschlechtsrolle und die Rahmenbedingungen der Organisation.

Bei der Auswahl der interviewten Personen sind wir von den noch lebenden Gymnasialdirektorinnen ausgegangen und haben in einem zweiten Schritt – soweit sie noch lebten – Gymnasialdirektoren aus derselben Region hinzugezogen.¹⁰ Die Lehrerinnen

9 Die Interviews wurden in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Rosenthal verschriftet (vgl. Rosenthal 1995, S. 239).

10 Besondere Auswahlkriterien für die Frauen erübrigten sich, weil wir ohnehin nur auf die kleine Gruppe der noch lebenden Gymnasialdirektorinnen zurückgreifen konnten.

und Lehrer dieser Generation wurden von den Direktorinnen und Direktoren benannt; sie sollten möglichst in demselben schulischen Umfeld gewirkt haben. Schulleiter(innen) und Lehrer(innen) der Neunzigerjahre wurden in gleicher Weise ausgewählt. Ausgehend von den amtierenden Schulleiterinnen wurden Schulleiter und – auf Empfehlung der Schulleitungen – besonders engagierte Lehrer(innen) aus dem jeweiligen schulischen Umfeld hinzugezogen.

Aktive Zeit	Direktorinnen	Jahrgänge	Direktoren	Jahrgänge	Lehrerinnen ¹¹	Jahrgänge	Lehrer	Jahrgänge
60er Jahre	4	1909-1922	3	1911-1922	6	1915-1927	7	1913-1928
90er Jahre	10	1941-1951	8	1940-1957	6	1951-1958	6	1942-1953

Die Fälle, auf die wir in der hier vorliegenden Auswertung in besonderer Weise rekurrieren, verstehen wir als „Referenzfälle“ (Giegel/Frank/Billerbeck 1987; zit. nach Hildenbrand 1999, S. 71) für unsere Untersuchung. Wir haben diejenigen Lehrerinnen und Lehrer aus der Gruppe der Interviewten ausgewählt, die sich besonders mit dem Lehrerberuf identifizieren und sich von den Schulleiter(inne)n dadurch unterscheiden, dass sie nur sehr geringe Aufstiegsambitionen erkennen lassen. Aus ihren Fallrekonstruktionen haben wir Muster erarbeitet, die Zusammenhänge zwischen Schulorganisation, Karriere, Geschlecht und Generation erhellen.

3.1 Lehrerinnen und Direktorinnen der Sechzigerjahre

Theresa Vetter (Pseudonym), geboren 1915, Tochter eines Eisenbahninspektors und seitens ihrer Familie von deutlichen Aufstiegsaspirationen geprägt, ist eine der Lehrerinnen unseres Samples. Nach Abitur und Arbeitsdienst beginnt sie mit dem Studium der Fächer Deutsch, Geschichte und Geographie. Nach Beendigung ihres Studiums 1941 unterrichtet Frau Vetter an verschiedenen Schulen in Rheinland-Pfalz; sie bleibt ledig und betreut ihre Mutter bis zu deren Tod. Damit fügt sie sich in einen Lebensentwurf, der der weiblichen Fürsorge um die Herkunftsfamilie große Bedeutung zuweist.

In ihrem Beruf hat Frau Vetter offensichtlich gern und aus Überzeugung gearbeitet. Die Lehrerinnen ihrer eigenen Schulzeit stellt sie als eine Art *role model* für sich dar; von einer dieser Frauen hat sie wichtige Hilfestellungen für ihr Leben empfangen. Auch sie selbst ist bereit, sich fürsorglich zu verhalten: Ihre Schülerinnen und Schüler liegen ihr am Herzen, und so scheint es für sie besonders tragisch gewesen zu sein, als ein früherer Schüler Selbstmord begangen hat. „Wär ich mit ihm in Verbindung geblieben, ich

11 Für die Sechzigerjahre werden unter dieser Kategorie Oberstudienrätinnen und Studienleiter(inn)en geführt, für die Neunzigerjahre handelt es sich ausschließlich um Oberstudienrät(inn)e(n).

hätte es wahrscheinlich verhindern können“. Ob Selbstüberschätzung oder nicht sei dahingestellt, wichtig sind ihr moralischer Anspruch an sich selbst und ihre Verantwortungsbereitschaft. Frau Veters Auffassung von ihrem Beruf bezieht ihr Leben wie auch das Leben ihrer Schüler mit ein. Die Beziehung zu ihnen endet nicht an der Klassentür. Das verweist auf ein pädagogisches Handlungsmuster, das sich am Modell geistiger Mütterlichkeit orientiert und möglicherweise eine Kompensation für die nicht vorhandene eigene Familie darstellt. Zugleich ist diese Fürsorge mit Kontrolle verbunden; es liegt ihr – vor allem zu Beginn ihrer Laufbahn in den frühen Fünfzigerjahren – sehr an dem sittlichen Lebenswandel ihrer Schülerinnen, zu dessen Sicherstellung sie sich nicht scheut, auch die Privatsphäre ihrer Schülerinnen in ihre pädagogischen Bemühungen einzubeziehen. Ein weiteres Charakteristikum, das Frau Vetter für ihren Beruf als Lehrerin prädestiniert, kommt hinzu: ihr Wissensdurst. Wissen habe für sie, die nicht vorgehabt habe zu heiraten, „Sinn des Lebens“, „Erfüllung des Lebens“ bedeutet.

Mit dieser Mischung aus Fürsorge, Verantwortung und Wissen, und all das eingebunden in die christliche Lehre, gestaltet sie ihren Beruf aus; Wissensvermittlung und fallbezogene Interventionspraxis prägen ihre Tätigkeit. Mit ihren Klassen scheint sie ausgezeichnet „zurecht“ gekommen zu sein; ihre pädagogischen Fähigkeiten aber schreibt sie in keiner Weise irgend einer Form von Professionalisierung zu, im Gegenteil: Sie kann oder will das, was zu diesem Erfolg beigetragen hat, nicht richtig in Worte fassen, nicht in einen reflektierten professionellen Habitus einbinden: „Das fiel mir einfach zu wie ein Geschenk“. Vermutlich gehört es zu dem Weiblichkeitsideal dieser Generation, sich moralisch bescheiden zu geben. Darüber hinaus aber geht Frau Vetter von einer fast naturgegebenen weiblichen Empathie aus, davon, dass sie als Frau wohl „einen [...] stärkeren Zugang [...] zu dem Einzelnen hat“, „doch auch eine stärkere [...] persönliche Wärme“. Damit nimmt sie die These von dem weiblichen Geschlechtsrollencharakter auf, wie sie bis in die Sechzigerjahre weitgehend uneingeschränkt tradiert wurde, und klinkt ihre eigenen Handlungsweisen, die mit mütterlicher Fürsorge und konkreter Wissensvermittlung zwischen diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen changieren, hier ein.

Der Rückgriff auf die von ihr als weiblich konnotierten Eigenschaften kommt zwar ihrem fallbezogenen pädagogischen Handeln zugute, bringt jedoch auch Probleme mit sich: Ihre Einstellung führt partiell zur Überforderung ihrer eigenen Person; sie belastet sich mit Problemen, denen sie nicht gewachsen ist, sodass das Gefühl des Scheiterns von vornherein angelegt ist.¹² Hinzu kommt die Sorge vor einem Autoritätsverlust durch ihre Weiblichkeit: „Ja, denn die Schattenseite der persönlichen Wärme ist ja auch dann wieder, dass man manchmal so mehr Freiheit lässt, gelt“. Damit wird die eigene Geschlechtsrolle ambivalent erlebt: Dem Verständnis und der Empathie steht die Einengung professioneller Handlungsfähigkeit gegenüber. Insofern ist für Theresa Vetter eine Bewerbung auf eine herausgehobene Position kaum denkbar. Überdies liefe sie ihrer Vorstellung von weiblicher Enthaltbarkeit der Macht gegenüber zuwider. Frau Vetter

12 Auch Karin Flaake identifiziert einen solchen Typ, allerdings im Unterschied zu unserer Untersuchung bei den jüngeren Lehrerinnen (Flaake 1989, S. 351ff.).

sieht ihre berufliche und lebensbezogene Bewährung und Sinnerfüllung in der Karriere der Studienrätin.

Anders dagegen die befragten Oberstudiendirektorinnen der Sechzigerjahre. Zwar haben auch sie ihre Karriere als Schulleiterin nicht von vornherein angestrebt oder zielgerichtet verfolgt, waren doch auch sie eingebunden in die tradierte weibliche Geschlechtsrolle, der zufolge offenkundige Bestrebungen als unschicklich galten; andererseits gab es aber zur Kompensation dieser persönlichen Zurückhaltung das Mädchenreferat. Auch für die Oberstudiendirektorinnen galt, wie für die Studienrätinnen, dass ihr berufliches Handeln von der Fürsorge für die Schülerinnen bestimmt war. „Für die da sein“, lautete die Devise, oder aus anderer Perspektive: Es gehörte zu den schönsten Aufgaben einer Schulleiterin, „die Entwicklung zu sehen und wie manches doch unter fürsorglichem – fürsorglichem Geleit schöne Fähigkeiten entwickelt und gerade, wie man sieht, junge Menschen in Aufgaben hineinwachsen und sie bewältigen“. Das Geschlecht ist damit für diese Generation von Oberstudiendirektorinnen, wiewohl sie das auf Nachfrage vehement bestreiten¹³, ein wichtiges Kriterium: sowohl bei ihrem Eintritt in diese Berufslaufbahn – in einem segregierten Raum, mit einem Mädchenreferat als Förderinstanz – als auch in der Art und Weise, wie sie ihre Tätigkeit ausüben. Dass diese Praxis damals in der Organisationsform eines weiblichen (Schon-)Raums stattfindet, tut ihrer Wirkung offensichtlich keinerlei Abbruch; vielmehr scheinen sich hier die positiven Seiten eines „gender-typing“ abzuzeichnen, der Passung von Beruf und Person.

Aber die Handlungsmuster dieser Frauen gehen darüber hinaus: Die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, wird bei den Direktorinnen stärker an die Sache, an etwas Objektives wie das Gemeinwohl oder das Wohl der gesamten Schule gebunden und bleibt nicht in persönlichen Beziehungen verhaftet. Ihre Autonomie setzt die Partizipation am öffentlichen Leben voraus, eine Grundeinstellung, die bei den hier untersuchten Direktorinnen bereits in ihren bildungsbürgerlich ausgerichteten Elternhäusern angelegt war und partiell durch die Identifikation mit ihren in der Öffentlichkeit agierenden Vätern verstärkt wurde. Dienstethisches Berufsverständnis und Identifikation mit dem schulischen, in jener Zeit an Humanismus und Christentum gebundenen Bildungsauftrag bezeichnen die Grundlagen ihrer Leitungstätigkeit. Die Bewährung und Selbstverwirklichung liegen in ihrer Hingabe an den Beruf, der für sie eine Lebensform darstellt und in den sie mit Fürsorge und Verantwortung familiäre Orientierungen einbeziehen. Damit einher geht der Verzicht auf Ehe und Familie als Option weiblicher Lebensgestaltung. Charakterisiert man ihr spezifisches zölibatäres Lebensmodell als eines, das eine Reihe von Entsprechungen zur Ordenslogik aufweist (vgl. Hoff 2002, S. 125f.), so lässt sich festhalten, dass die Schulleiterinnen dieses Modell als ihren Beitrag zum Aufbau einer demokratischen Gesellschaft und damit als ihren Dienst an der Gemeinschaft auffassen. Theresa Vetter, hier exemplarisch für eine Reihe von Lehrerinnen, bleibt dagegen eher in persönlichen Beziehungen, wie sie für die Familie typisch sind, verhaftet und geht in ihren beruflichen Orientierungen nur wenig darüber hinaus.

13 Vgl. dazu eine Gruppendiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern der ersten Generation, Ms. Koblenz 1999 (vgl. auch Auferoth 2001).

3.2 Lehrer und Direktoren der Sechzigerjahre

Meinrad Dirks (Pseudonym), geboren 1920, gehört zu jener Generation, zu deren Sozialisierungserfahrungen die Mitgliedschaft in nationalsozialistischen Jugendorganisationen und der Arbeitsdienst zählten. 1940 legt er die Reifeprüfung ab, und in den nächsten Jahren spielen sich seine Erfahrungen zwischen Studium und Front ab. 1951 macht er sein Examen in den Fächern Deutsch, Englisch und Geschichte, um 1957 mit einer Anstellung an dem Mädchengymnasium seiner Heimatstadt einen festen Punkt zu finden. Dort lebt inzwischen auch seine Mutter, die er bis zu ihrem Tode versorgt. Meinrad Dirks bleibt unverheiratet. 1975 lässt er sich frühzeitig pensionieren.

Aus der Retrospektive, sicher mit einiger Erinnerungsverklärung, stellt Meinrad Dirks seine Studienzeit als eine besonders erfüllte Zeit dar. In der Gemeinschaft derer, die nach dem Krieg mit Wissbegierde und Lebenserfahrung ein Studium aufgenommen oder weitergeführt haben, fühlt er sich wohl und sicher. Er greift dankbar auf, was ihm geboten wird, ist jedoch nicht derjenige, der Diskussionen vorantreibt oder eigene Zeichen setzt. Persönliche Herausforderungen, die eine Bewältigung außergewöhnlicher Schwierigkeiten und damit einen verschärften Bewährungsanspruch enthalten, umgeht er weitgehend; seine Dissertation bricht er ab, als sein Doktorvater Kritik anmeldet. Allerdings gelingt es ihm rückschauend, diese Entscheidung in einen pragmatischen und scheinbar rationalen Zusammenhang zu stellen und damit gleichsam zu entdramatisieren.

Mit dieser Strategie kann denn auch die Studienphase ihren Glanz behalten, stellt sich doch die berufliche Tätigkeit vor dem Erfahrungshintergrund des Studiums deutlich als „weniger faszinierend“ dar. So sieht er sich zu Beginn seiner Schullaufbahn der Erfahrung ausgesetzt, dass „Studium und [...] der Beruf später d.h. der Lehrerberuf [...] zwei Paar Stiefel“ sind. „Das Studium kann hochinteressant sein“, nur leider: „Das Studium sind ein paar Jahre, der Beruf, der kann ne Ewigkeit dauern gell“.

Unbenommen dieser scharfen Gegenüberstellung zeigt Dirks ähnliche Verhaltensmuster gegenüber Studium und Beruf. Er orientiert sich an Idealen, dem Ideal des Gelehrten ebenso wie einem der Antike entlehnten pädagogischem Berufsideal, gibt aber resignierend auf, wenn er sich Widerständen und Schwierigkeiten gegenüber sieht. Seinen Beruf erlebt er als anstrengend; von der Freude, mit jungen Menschen umzugehen, berichtet er weniger, eher von seiner Befindlichkeit der Erschöpfung. Es entsteht der Eindruck, als habe Herr Dirks der Beruf als Lehrer nicht jene Erfüllung gebracht, die er mit seinem Studium verbunden hatte. Dabei mag es eine entscheidende Rolle gespielt haben, dass er mit diffusen Erwartungen in seinen Beruf als Lehrer gegangen ist, ohne eine differenziertere Kenntnis von der Schulrealität zu haben.

Eine Karriere in dem schulischen Feld der Schule steht daher für ihn auch nicht zur Debatte. Er sei „überhaupt nicht der Mensch“, der „wegen eines solchen auch herausgehobenen Postens hier auf sein Privatleben hier groß verzichtet“. All die Anstrengungen und die Verantwortung sind für ihn nicht erstrebenswert, und „nur um ne Gehaltsgruppe höher zu kommen und meinetwegen gesellschaftlich ne herausgehobene Position zu haben“, ist er nicht bereit, „lauter Knatsch und Kram“ auf sich zu nehmen. Damit

wertet er die Schulleiterposten ab und begründet seine Distanz zu dieser Position mit seinen hedonistischen Zügen. Näher liegt für ihn die Übernahme eines Fachleiterpostens für Geschichte. Die geschichtsdidaktische Aufgabe als Fachleiter sieht er in Verbindung mit der Geschichtswissenschaft. Zugleich rückt ihn eine solche Position in seinem subjektiven Selbstverständnis in die Nähe der Schulleitung, fordert aber von ihm weder die Verantwortung noch die Konfliktbereitschaft, die ein Direktorenposten mit sich gebracht hätte.

Mit Herrn Dirks haben wir einen Lehrer vor uns, der sich von seiner Ausbildung her als Fachspezialist verstanden und eine tiefe Kluft zwischen dem Fachstudium und dem pädagogischen Alltag gespürt hat. Sich auf seine Schülerinnen und Schüler einzustellen, war für ihn offensichtlich eine außerordentlich anstrengende Tätigkeit. Von einem professionellen Habitus als Lehrer kann man unter diesen Umständen kaum sprechen. Insofern ist er – trotz seines Geschlechts und seiner günstigen Alterskohorte – kein Kandidat für eine Karrierestelle gewesen.

Vergleicht man Dirks mit seinen Kollegen, die eine Laufbahn als Oberstudiendirektor eingeschlagen haben, so eröffnen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Die Motivation für das Schulamt liegt bei den männlichen Protagonisten dieser Alterskohorte in deren Aufstiegsstreben, das sie jedoch in der Schule jeweils nur teilweise realisieren können. Die interviewten Schulleiter hatten ursprünglich eine erfolgreiche Etablierung im akademischen Bereich angestrebt, diese dann jedoch zugunsten ihres Bedürfnisses nach Absicherung aufgegeben, um in einem nächsten Schritt ihre Karriereaspirationen auf die Schulleitung zu richten. Auch Dirks ist an einem sozialen Aufstieg interessiert; ihm geht es jedoch eher um die Zugehörigkeit zum akademischen Milieu und seine Anerkennung als Philologe. Auf die krisenhafte Prozedur einer verschärften beruflichen Bewährungssituation, wie er sie im Falle einer angestrebten Leitungsposition hätte durchlaufen müssen, lässt er sich gar nicht erst ein. Weitere Differenzen ergeben sich vor allem im beruflichen Selbstverständnis sowie in der habituellen Ausgestaltung der pädagogischen Tätigkeit. Die Oberstudiendirektoren verstehen ihre Aufgabe primär dahingehend, Verantwortung für die gesamte Schule zu übernehmen, wobei sie sich über weite Strecken im Einklang mit der Schulaufsicht sehen. Pädagogische Interessen nehmen hinter den sachbezogenen Aufgaben eine nachgeordnete Rolle ein. Bei Dirks lässt sich im Unterschied zu ihnen prinzipiell eine pädagogische Orientierung erkennen. Angesichts seiner geringen Frustrationstoleranz gepaart mit seinem Bedürfnis nach Anerkennung im akademischen Bereich kann er sich auf seine Rolle als Pädagoge jedoch nur sehr bedingt einlassen. Seine idealistischen Ziele, die seiner Vorstellung einer Lebensform gemeinsam Lernender geschuldet sind, lassen sich nicht umsetzen, weder mit den Kollegen und Kolleginnen noch mit den Schüler(inne)n. Dirks quittiert seine Desillusionierung mit Rückzug und selbstgewählter Isolation.¹⁴

14 Vgl. zu diesem Typ auch den von Arno Combe beschriebenen Lehrertyp des „Sensitivisten“, der konfliktreiche Selbstbehauptung vermeidet und nach „Harmonie und Übereinstimmung“ sucht (Combe 1983, S. 207; zur Kritik und Weiterführung vgl. Flaake 1989, S. 347f.).

Neben diesen Unterschieden zeigt sich jedoch auch eine gemeinsame generationelle Verankerung bei den männlichen Protagonisten unserer Untersuchung, und zwar hinsichtlich ihrer Auffassung von der Geschlechterrolle. Für die befragten Schulleiter ist es klar: Für Männer gilt die berufliche Bewährung; die Aufgabe der Frauen liegt hingegen in der familialen Reproduktionsarbeit. Die von ihnen als weiblich klassifizierten Dispositionen und Kompetenzen sehen sie für ein schulisches Leitungsamt eher als abträglich denn als hilfreich an. Frauen, die sowohl in der Lage sind, eine Rolle in der Familie wie auch im Beruf auszufüllen, nehmen sie dagegen als eine Art Bedrohung wahr, die die eigene Bewährungsleistung in Frage stellt. Das gilt auch für Dirks, der zwar nicht mit Frauen um konkrete Stellen konkurriert, der jedoch seinerseits dem Vorbild seiner „historischen Helden“ nacheifert, deren männliches Handeln er durch außergewöhnliche Leistungen und ein gemeinwohlbezogenes Engagement charakterisiert sieht. Unabhängig davon, dass er selbst diesem überhöhten Anspruch in seiner eigenen Handlungspraxis nicht entsprechen kann, verdeutlicht diese Orientierung seine Einstellung zu der Kategorie Geschlecht.

Damit stellt sich das von uns untersuchte Berufsfeld der Fünfziger- und Sechzigerjahre als geschlechtsspezifisch segregiert dar, und zwar vor allem in Bezug auf die Einstellungen zum Geschlecht und die Ausprägungen der Professionalität. Die weiblichen Vertreterinnen stehen in dieser Generation für Fürsorge und Anteilnahme an dem Schicksal ihrer Schülerinnen und sehen sich dem Erziehungsauftrag der Schule verpflichtet. Das gilt für Lehrerinnen wie auch für Schulleiterinnen, die sich ihrerseits an das Mandat des Lehrers als Erzieher gebunden sehen und an Erziehungsarbeit sowie der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen ausgerichtet sind. Ihre als weiblich konnotierten Kompetenzen setzen sie sowohl im erzieherischen Handeln als auch in ihrer Leitungsfunktion ein. Sie stellen sich in die Tradition geistiger Mütterlichkeit, die als Legitimierung ihrer beruflichen Ambitionen und ihres Anspruchs auf die Mitgestaltung des öffentlichen Lebens dient.

Anders die männlichen Vertreter: Berufliches Engagement und ein nach außen sichtbarer Erfolg machen eine wesentliche Grundlage ihrer männlichen Identität aus. Fachorientierung und Aufstiegsinteressen prägen sie, weniger der Erziehungsauftrag. Darüber hinaus nutzen sie Strukturen der Schule, um ihre Macht gegenüber Schülerinnen und Schülern zu demonstrieren. Die Direktoren dagegen sehen ihre berufliche Bewährung in der Führung und Lenkung der Schule, bei der sie jedoch in engem Bezug auf die Schulbehörde als deren verlängerter Arm agieren.¹⁵ Damit unterscheiden sich die Männer in der Schule der Fünfziger- und Sechzigerjahre von den Frauen durch die Form ihrer Berufsausübung in pädagogischer Praxis und Schulleitung. Die Differenz wird vertieft durch die deutliche verbale Abgrenzung seitens der Männer gegenüber unliebsamer andersgeschlechtlicher Konkurrenz, vor allem in Bezug auf Leitungspositionen. Hier wird die Geschlechterdifferenz strategisch eingesetzt, um eigene Ansprüche zu wahren und fremde Ansprüche abzuwehren.

15 Vgl. dazu Connell (1995, S. 37ff.), der die gegenwärtige Form hegemonialer Männlichkeit im Management verankert sieht.

3.3 Lehrerinnen und Direktorinnen der Neunzigerjahre

Die Lehrerinnen und Lehrer unserer zweiten Altersgruppe, die zum großen Teil Anfang der Siebzigerjahre in den Schuldienst traten, trafen auf recht gute Anstellungsbedingungen. Durch die Einführung der Regelbeförderung und den Ausbau der Funktionsstellen, nicht zuletzt durch die Mainzer Studienstufe, hatten sie mehr Aufstiegsmöglichkeiten als je eine Altersgruppe zuvor. Darüber hinaus wurden Bedingungen geschaffen, die eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichten und zunächst vor allem von Frauen genutzt wurden: Im öffentlichen Dienst wurden Teilzeitarbeit¹⁶ und Erziehungsurlaub gesetzlich verankert. Diese Erleichterung von beruflicher Erwerbstätigkeit geht einher mit einem gesellschaftlichen Einstellungswandel dem Reproduktionsbereich und der Mutterschaft gegenüber. Zudem wurden von der neuen Frauenbewegung seit den Siebziger- und Achtzigerjahren geschlechtsspezifische Benachteiligungen angeprangert und der Einfluss von Geschlecht auf die Ausgestaltung des gesellschaftlichen Lebens diskutiert. In Rheinland-Pfalz wurden seit 1988 Lehrerinnen gezielt dazu aufgerufen, sich auf Funktionsstellen zu bewerben.¹⁷ Die Organisation der Schule kommt damit in unserem zweiten Untersuchungsraum der Berufstätigkeit von verheirateten Frauen mit Familie stärker entgegen und weist Unterstützungsleistungen aus. Die Frage ist, in welcher Weise diese Angebote genutzt und in das Zusammenspiel von Karriere, Professionalität und Geschlecht eingebunden werden.

Für die Lehrerinnen steht stellvertretend Veronika May (Pseudonym). Sie zeichnet sich durch die Ambivalenz zwischen einer wissenschaftlichen Orientierung, die mit Ehrgeiz und Anstrengung gepaart ist, und einer eher mütterlichen pädagogischen Haltung aus, wobei eine klassisch weibliche Handlungsorientierung den Bezugspunkt für ihre Berufswahl zu bilden scheint. Aber nicht nur die von ihr herausgestellte Beschäftigung mit Kindern ist weiblich konnotiert, auch die Schwächen, über die sie spricht, sind es: mangelndes Selbstbewusstsein und unzureichende mathematische Begabung. Diesen „Makel“ versucht sie zu kompensieren, indem sie für ihre berufliche Selbstverwirklichung enorme Anstrengungen auf sich nimmt. Einen „Beruf zu haben“, ist ihr „ungeheuer wichtig“; davon verspricht sie sich soziale Anerkennung, persönliche Wertschätzung, aber genau da liegt das Problem und der Ansatz zur Überforderung: „Die Bestätigung an der Schule [...], die muss man immer aus sich selber rausholen und genau das ist das, was einen nachher kaputt machen, es macht einen restlos kaputt“. Aber trotz aller mit dem pädagogischen Handeln verbundenen Anstrengung gehört Empathie aus ihrer Sicht mit zu dem Lehrerberuf: „Einfach en en Blick zu haben, was ist mit dem

16 Ab 1993 ist die Teilzeitbeschäftigung auch für Inhaber(innen) von Funktionsstellen unterhalb der Schulleitung möglich (vgl. Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Nr. 12, 1995, S. 475).

17 Um derartige Entscheidungen zu erleichtern, lockerte man das Verbot der Hausberufungen und bot den Bewerber(inne)n damit an, in ihrem bisherigen Umfeld bleiben zu können (vgl. Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung und Kultur und für Wissenschaft und Weiterbildung von Rheinland-Pfalz, Nr. 8, 1993, S. 286).

Schüler, warum guckt der heute so traurig?“ Sich um die Schüler zu kümmern, entspricht der von ihr als weiblich etikettierten Handlungsweise; die berufliche Praxis männlicher Kollegen zeichne sich dagegen eher durch Distanz aus.

Die Realisierung ihres eigenen – weiblichen – Anspruchs stellt allerdings weniger eine Sinnerfüllung für sie dar als vielmehr eine psychische Belastung. Die Anforderungen in Familie und Beruf, die sie selbst für sich definiert und möglichst perfekt erfüllen will, sind, wenn überhaupt, so doch nur mit sehr großer Disziplin zu bewerkstelligen. Eine schulische Leitungsposition passt nicht in dieses Zusammenspiel aus Anstrengung und Weiblichkeit: Das würde für Frau May nur bedeuten: „noch mehr investieren als man bisher investiert hat“, um „allen gerecht zu werden“. Von Ängsten und von Anstrengung ist die Rede; größere Gestaltungsräume und stärkere berufliche Autonomie oder ein besonderer Aufstieg werden dagegen nicht mit einer herausgehobenen Position assoziiert.

Anders dagegen die Schulleiterinnen dieser Generation: Sie überschreiten die traditionellerweise als weiblich definierten Handlungsmuster. Es geht ihnen – wie ihren männlichen Kollegen – um größere Gestaltungsräume und die Bewährung bei beruflichen Herausforderungen. Dabei orientieren sie sich sowohl an Kriterien professioneller schulischer Leitung als auch am Leitbild des modernen Managements, bei dem die Effizienz des Schulbetriebes im Vordergrund steht. Die Kategorie Geschlecht nimmt demzufolge in ihrem Denken und Handeln eine ungleich geringere Bedeutung ein als bei den Lehrerinnen; dennoch lassen sich auch bei ihnen – teilweise implizit – Reste jener weiblichen Selbstbilder feststellen, die durch Selbstzweifel bestimmt sind und die sie – gleichsam im Gegenzug – nötigen, ihre Eignung als Führungskraft nachzuweisen. Auch in ihren Akzeptanzstrategien greifen sie auf bewährte weibliche Muster zurück: auf einen beziehungsorientierten Führungsstil, auf kommunikatives Geschick und das strategische Einbringen von Weiblichkeit. In bestimmten interaktiven Kontexten reproduzieren sie ihre Geschlechtsrolle und geben damit ein Beispiel für die Gleichzeitigkeit von Gleichheitsnorm und geschlechtlicher Kategorisierung. Die Orientierung an der geistigen Mütterlichkeit, die die frühere Generation von Schulleiterinnen noch charakterisiert hatte, ist im schulischen Umfeld nicht mehr zu erkennen, allenfalls ist sie in die private Sphäre verdrängt worden. Hier handelt es sich um Frauen, die innerhalb des neuen gesellschaftlichen Paradigmas der Berufstätigkeit die Chancen für Karrierepositionen bewusst aufgreifen. Aus dieser Form der beruflichen Bewährung ziehen sie ihre Selbstverwirklichung. Ihre familiäre Erziehungspraxis als Mutter klammern sie dagegen weitgehend aus dem beruflichen Kontext aus, der sich damit vordergründig geschlechtsneutral darstellt. Der Blick auf die männliche Variante im Schulamt der Neunzigerjahre rundet das Spektrum ab.

3.4 Lehrer und Direktoren der Neunzigerjahre

Ottwin Urbanus (Pseudonym), geboren 1952 als Sohn eines Industriearbeiters im Westwald, haben wir als männlichen Vertreter der Lehrerschaft ausgewählt. Neben einem grundlegenden pädagogischen Interesse bedeutet für ihn der Lehrerberuf sowohl einen

sozialen Aufstieg als auch die Möglichkeit, unabsehbare Risiken in der beruflichen Laufbahn auszublenden. Eine Promotion in einem seiner Unterrichtsfächer habe er einmal kurzfristig erwogen, aber dann „war da die Frage, wenn ich das mache, was bringt mir der Dokortitel, wenn ich Lehrer werde. Ich kriech keine Mark mehr, kost mich zwei Jahre.“ Zudem erlebt er die Uni als System der „Oberkorruption“. Seine Befürchtung, möglicherweise in einem solchen System zu scheitern, wälzt er vorbeugend auf problematische institutionelle Gegebenheiten ab, denen er sich nicht aussetzen will. Ähnlich qualifiziert er das Amt der Schulleitung ab: „[...] ich sach e mal, das sind so die Müllertätigkeiten“. Der Leitungsposten wird als außerordentlich unattraktiv dargestellt, vielleicht eine Legitimation für fehlenden beruflichen Ehrgeiz, vielleicht auch schlichtweg eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und des eigenen Wollens. Auf jeden Fall aber zahlt sich der mit einer Leitungsaufgabe verbundene persönliche Einsatz seiner Ansicht nach nicht aus, weder die Aufgabe noch die relativ geringe Aufstockung seiner Bezüge würden ihm Befriedigung verschaffen.

Das Abweisen aller weitergehenden Aktivitäten verweist den Blick verstärkt auf die Lehrertätigkeit von Ottwin Urbanus. In diesem Bereich orientiert er sich nicht nur an der Dimension der Wissensvermittlung, sondern an dem individuellen Bildungsprozess der Schüler. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit der Kultur, nach Möglichkeit aber auch, dass die Schüler „außer dem bisschen Wissen auch noch ein bisschen Persönlichkeit haben“. Seine Hauptaufgabe sieht er jedoch darin, pädagogische Arrangements zu schaffen, die den Schülern selbstständige Lernprozesse ermöglichen und sich partiell auch für seine eigenen Kenntnisse – im Sinne eines sich gemeinsam mit den Schülern vollziehenden entdeckenden Lernens – positiv auswirken. Dabei charakterisiert er sich als anspruchsvollen Lehrer. Entsprechenden Wert legt er auf die Leistungen der Schüler, aus denen er seine Bestätigung zieht.

Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schule thematisiert Herr Urbanus vordergründig nicht. Dennoch gewinnt man den Eindruck, als betrachte er das höhere Lehramt vorwiegend als männliches Arbeitsfeld. Zwar muss er einen hohen Lehrerinnenanteil am Gymnasium konstatieren, doch den führt er auf Teilzeitanstellungen zurück, die für Männer nicht attraktiv sind. Seiner Ansicht nach übt ein großer Teil der Frauen den Lehrerberuf lediglich als zusätzliche Beschäftigung aus, als eine Art Halbtagsjob, während ihre eigentliche Aufgabe im familialen Bereich liegt. Männer dagegen müssen sich primär in ihrem Beruf bewähren, ihre Bewährung in der Familie ist nicht zuletzt durch die finanzielle Verantwortung der Familie gegenüber definiert. Urbanus rekurriert hier auf ein traditionelles Geschlechter- und Familienmodell, das dazu tendiert, Frauen auf ihre Reproduktionsarbeit festzulegen und ihre pädagogische Motivation zu relativieren. Gelänge es hingegen den Frauen, berufliches Engagement und familiäre Arbeit miteinander zu verbinden, könnte das seine männliche Identität in Frage stellen.

Vergleicht man diesen Lehrertypus mit seinen männlichen Mitspielern in der Schulleitung, so finden sich durchaus Gemeinsamkeiten zwischen ihm und den Oberstudiendirektoren seiner Generation. Alle männlichen Vertreter zeigen übereinstimmend ein deutliches Gestaltungsinteresse; bei den Direktoren geht es in je unterschiedlichen

persönlich bedingten Ausprägungen um ihre Amtsführung: um Effizienz der Schule oder um die Umsetzung eines Bildungsideals mit dem Ziel der Autonomie der Schüler. Bei Herrn Urbanus steht seine pädagogische Vermittlungstätigkeit im Vordergrund. Sie wird jedoch – anders als bei den Schulleitern – von seinen symbolischen Kosten-Nutzen-Rechnungen begrenzt, die seine Handlungsstrategien prägen.

In weiteren Hinsicht zeigen sich Gemeinsamkeiten: Die Konzeption von Geschlecht ist bei allen untersuchten männlichen Vertretern dieser Generation ähnlich traditionell: für die Frauen primär an die familiäre Reproduktionsarbeit gebunden, für sie als Männer an der beruflichen Selbstverwirklichung orientiert. Dieser Befund erstaunt umso mehr, als alle Befragten in der Schule inzwischen mit einer Realität konfrontiert werden, die nicht nur Lehrerinnen, sondern auch Schulleiterinnen mehr Raum gibt, als das zuvor der Fall war. Fast erweckt es den Eindruck, als werde die neue gesellschaftliche Situation umso weniger in die eigene Orientierung einbezogen, je bedrohlicher sie der männlichen Identität sein könnte.

4. Generationen, Geschlechter und Karrieren

Für die Sechzigerjahre konnten wir feststellen, dass die von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer sowie Direktorinnen und Direktoren ihre berufliche Tätigkeit, die sich weitgehend in einem geschlechtssegregierten Feld abspielte, in unterschiedlicher Weise realisiert haben. Sowohl ihr Karriereverhalten als auch ihre Professionalität waren weiblich oder männlich konnotiert. In den Neunzigerjahren hat sich dieses Bild verändert. Der Anteil von Frauen ist auf allen Ebenen gestiegen. Ist damit die Strukturkategorie Geschlecht als Erklärungsmodell für Berufslaufbahn und Professionsverständnis der Gleichheit als universalistischem Kode gewichen, oder bleibt sie weiterhin eine strukturgenerierende Kraft für das Amt und das Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern sowie Gymnasialdirektorinnen und -direktoren?

Zunächst ist festzuhalten, dass Lehrerinnen, die am Gymnasium unterrichten, in der Regel – im Gegensatz zu ihren Vorgängerinnen in der Generation der Sechzigerjahre – nicht mehr ausschließlich in der Schule, sondern in Familie und Schule engagiert sind und statt dem Ideal der geistigen Mütterlichkeit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie nachkommen wollen. In der Reflexion ihrer Professionalität rekurren die von uns befragten Lehrerinnen jedoch nach wie vor – wie ihre dreißig Jahre älteren, unverheirateten Vorgängerinnen – auf ein Berufsmodell, das die emotionalen Beziehungen zu ihrer Klientel betont. In dieser Selbsteinschätzung ist Empathie Voraussetzung pädagogischen Handelns (vgl. Kraul/Horstkemper 1999, S. 156ff.), andere Orientierungen werden hintangestellt: Rationalität beispielsweise, als Gegenpol zu Emotionalität verstanden, und ein mit Rationalität verbundenes effizientes Handeln in Organisationen werden nicht erwähnt. Die Lehrer, die wir interviewt haben, sind dagegen eher an ihren Fächern oder an der Vermittlung des Wissensstoffes ausgerichtet, wollen zugleich aber auch die gesamte Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler in den Bildungsprozess einbeziehen. Damit finden wir sowohl generationsübergreifende geschlechtsspezifische

Selbsteinschätzungen als auch – vermittelt über das Ziel der Persönlichkeitsbildung der Schüler(innen) – Angleichungen im pädagogischen Raum.

Trotz gleicher Ziele für die Schülerinnen und Schüler lässt sich für die von uns befragten männlichen Mitspieler in der Schularena aber weiterhin das Muster erkennen, Unterschiede zwischen männlicher und weiblicher Berufsausübung festzuhalten. Abgrenzungskriterium ist dabei nicht das Handeln von Frauen und Männern, sondern die Teilzeitarbeit, die in männlicher Wahrnehmung vorrangig von verheirateten Lehrerinnen in Anspruch genommen wird und damit deren berufliche Selbstverwirklichung durch die familiäre ergänzt, eine Ausweitung, die aus Sicht der Lehrer durchaus eine Entlastung vom Schulalltag bedeuten kann.¹⁸ Damit werden aus männlicher Sicht, wenn auch subtil und an scheinbar sachlogische Kriterien geknüpft, geschlechtsspezifische Abgrenzungen in einem gemeinsamen Berufsfeld vorgenommen.

Eine solche Argumentation zur geschlechtsspezifischen Abgrenzung kann für die Frauen in Leitungspositionen nicht aufrecht erhalten werden. So heißt es für die Gymnasialdirektorinnen zum einen, dass diese Frauen, vorausgesetzt, sie sind gut, für das Betriebsklima und die emotionale Ebene – die „Kollegen wollen auch emotional angenommen sein [...]“ – durchaus hilfreich und bereichernd sein können. Zum anderen aber distanzieren sich die befragten männlichen Kollegen, indem sie diese Position keiner Frau, die ja durch ihre Familie einer „doppelten und dreifachen Belastung“ gegenüber steht, wünschen; liegt doch Überforderung nahe bis hin zu der Gefahr eines zerbrechenden Familienlebens. Der ritterliche Mann stellt sich damit schützend vor die schwache Frau und stilisiert sich zugleich als Held, seinerseits bereit, die Unbilden des Amtes auf sich zu nehmen.

Darüber hinaus wird seitens der interviewten Männer befürchtet, dass Frauen als Schulleiterinnen Kommunikationsprobleme haben könnten: Lehrerinnen würden sich von ihnen weniger akzeptiert fühlen, und für Lehrer sei es nicht leicht, eine Schulleiterin anzuerkennen. Vorbehalte dieser Art, mehr oder weniger direkt vorgebracht, lassen sich generationsübergreifend für beide untersuchten Altersgruppen von Lehrern und Direktoren finden. Mit ihrer Argumentation erwecken sie den Anschein einer universalistischen, am Wohl der gesamten Institution Schule orientierten Sichtweise; Ängste und Befürchtungen, das Feld der Schulleitung als einen Raum männlicher Bewährung verlieren zu können, werden damit überlagert.

Die Auswirkung der Kategorie Geschlecht auf die Selbsteinschätzung ist vermutlich stärker bei Lehrerinnen als bei Lehrern anzutreffen; die Männer unserer Gruppe benutzen diese Kategorie weniger zur Charakteristik ihrer eigenen Professionalität als vielmehr zur Abgrenzung, und zwar in beiden Generationen besonders zur Abgrenzung von Frauen in Leitungspositionen, und dass, obwohl die beruflichen Anforderungen geschlechterübergreifend prinzipiell die gleichen sind. Aufgaben und Tätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasien sind nicht geschlechtlich konstruiert, sie werden auch nicht mit Männlichkeit und Weiblichkeit konnotiert und entsprechend zugewie-

18 Welche Konsequenzen es für das Professionsverständnis von Lehrern hat, dass auch sie zunehmend Teilzeitarbeit in Anspruch nehmen, bedarf einer weiteren Untersuchung.

sen.¹⁹ Arbeitsteilung in der Schule muss keineswegs mit geschlechtsspezifischen Differenzierungen einhergehen. Dennoch differieren in Selbst- und Fremdeinschätzungen die Foki der pädagogischen Arbeit, bedingt vermutlich durch alte, lang tradierte Bilder von Geschlechtlichkeit.

Anders bei den Leitungstätigkeiten. Hier kreuzt sich die Variable Geschlecht mit der der Generationszugehörigkeit. Während in den Sechzigerjahren die Schulleiterinnen sich in erster Linie dem Erziehungsauftrag der Schule verpflichtet fühlten und an der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen ausgerichtet waren, setzten die männlichen Schulleiter schon damals auf den Führungsaspekt, wobei sie jedoch deutlicher als die Direktorinnen auf die Schulbehörde bezogen blieben. Diese offenkundigen Differenzen zwischen Schulleiterinnen und -leitern sind inzwischen weitgehend Geschichte geworden. Frauen, die sich in den Neunzigerjahren auf die Position einer Schulleiterin bewerben, sind an größeren Gestaltungsräumen und effizientem Management interessiert; die Lehrerinnenprofessionalität und die damit verbundene Fürsorge für Schülerinnen und Schüler prägen ihr berufliches Dasein nur partiell, die Entwicklung der Schule als Systemeinheit hat Vorrang. Darüber hinaus verstecken sie ihre eigenen Aufstiegsambitionen nicht mehr hinter dem geduldigen Warten auf die „Berufung“. Damit nähern sie sich Orientierungen an, die für die männlichen Schulleiter charakteristisch sind – und es auch schon in den Sechzigerjahren waren – vielleicht eine Art *gender-lag*.

Dennoch bleibt ihre weibliche Geschlechtsrolle bestimmend, und zwar in doppelter Weise: Sie greifen zum einen auf ihre weibliche Rolle zurück, wenn sich das unter kommunikativen Aspekten anbietet, eine Attitüde, die dahingehend gedeutet werden kann, dass sie mit Teilen ihrer weiblichen Rolle spielerisch umgehen und sie funktional einsetzen können. Auf der anderen Seite sehen sie sich durch ihre Geschlechtszugehörigkeit immer wieder veranlasst, besonders gute Leistungen zu erbringen, um sich zu beweisen.²⁰ Ihr Karriereverhalten und ihre Handlungsmuster lösen sich weitgehend von traditionellen weiblichen Zuschreibungen und gewinnen eine gleichsam geschlechtsneutrale Dimension; trotzdem greifen die gegenwärtigen Direktorinnen im Einzelnen auf Relikte weiblicher Verhaltensmuster zurück oder werden von ihnen eingeholt.²¹

19 Ähnliche Befunde arbeitet Wilz in ihrer Untersuchung zu Organisation und Geschlecht in einem Krankenversicherungsunternehmen heraus (vgl. Wilz 2002, S. 263ff.).

20 Dieses Verhaltensmuster ist allerdings eher geschlechtsübergreifend: Auch bei den männlichen Schulleitern meinen einige, ihre herausragende Position durch nachweisbare Erfolge rechtfertigen zu müssen.

21 Dieser Befund reiht sich in die Ergebnisse der Schulleiterforschung ein, die seit Mitte der neunziger Jahre eine Angleichung im Karriereverhalten und bei der Ausgestaltung des schulischen Leitungsamts bei Männern und Frauen konstatiert (vgl. von Lutzau/Metz-Göckel 1996; Winterhager-Schmid 1997; Rustemeyer 1998; Forberg 1999; Miller 2001). Daneben werden aber auch nach wie vor geschlechtsspezifische Einstellungs- und Verhaltensmuster nachgewiesen. Von Lutzau/Metz-Göckel und Winterhager-Schmid stellen einen beziehungsorientierten Führungsstil sowie pädagogisches Innovationspotenzial von Frauen heraus; Rustemeyer und Miller sehen hingegen kaum geschlechtsspezifische Differenzen bei der Ausübung des Leitungsamts, verweisen jedoch auf eine stärkere Belastung der Frauen bei der Vereinbarung von Familie und Beruf.

Für das Karriereverhalten und die Professionalität der Schulleiter der Neunzigerjahre ergibt sich der erstaunliche Befund, dass für Einzelne von ihnen neben der Effizienz der Schulleitung inhaltliche Schularbeit und klassisches Bildungsideal mit einem Rekurs auf Autonomie der Klientel von Bedeutung sind, eine Orientierung, die wiederum an die weiblichen Gymnasialleiterinnen der Sechzigerjahre erinnert.

Damit kreuzen sich in jüngerer Zeit bezogen auf die Schulleiterinnen und Schulleiter Geschlecht und Generation in mehrfacher Hinsicht: Die Schulleiterinnen der Neunzigerjahre reproduzieren das Denken und Handeln der Männer der Sechzigerjahre, insofern sie den Führungsaspekt betonen; die von uns befragten Schulleiter der Neunzigerjahre nehmen mit der Orientierung an Bildung und Autonomie ihrer Klientel Einstellungen auf, wie sie schon die Schulleiterinnen der Sechzigerjahre vertreten haben. Für die Gruppe derer, die in Leitungspositionen tätig sind, zeichnen sich damit eine Angleichung der Geschlechter und eine gegenseitige Verschränkung ihrer Einstellungen und Handlungspraxen ab.

Folgende Befunde lassen sich festhalten: Die hier untersuchte Institution Gymnasium hat sich in den letzten fünfzig Jahren erheblich gewandelt: Die institutionelle Geschlechtssegregation ist nahezu flächendeckend aufgehoben worden; der relative Schulbesuch hat sich deutlich erhöht, nicht zuletzt durch das Aufholen der Mädchen; die Nachteile, die für Lehrerinnen und Direktorinnen aus der Aufhebung der Mädchengymnasien entstanden waren, sind inzwischen durch organisatorische Bedingungen zur Verbesserung des Frauenanteils an dem Lehrpersonal sowie an der Schulleitung kompensiert worden. Zudem hat sich das gesellschaftliche Umfeld verändert: Für Frauen gilt seit den Siebzigerjahren das Leitbild der Vereinbarung von Familie und Beruf. Also eine generelle Erfolgsstory in Richtung Angleichung der Karrieren? Diese Frage kann nur differenziert angegangen werden: Die Institution Schule ist prinzipiell der Frauenberufstätigkeit und weiblichen Karrieren gegenüber außerordentlich günstig verfasst. Gleichzeitig zeugen die Selbst- und Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer, vor allem bei den Frauen, weiterhin von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen. Die neuen Schulleiterinnen mit ihren Karriereambitionen setzen dagegen eine antizipierte Gleichheit um und orientieren sich an den Männern; sie beziehen aber in ihre Handlungspraxis auch ihre Geschlechtsrolle mit ein und verweisen damit auf eine gewisse Ungleichzeitigkeit. Geschlecht und Generation überlagern sich, und die Professionalität der handelnden Personen zeichnet sich nicht mehr durch strikte Geschlechtssegregation, sondern durch Ungleichzeitigkeiten im einen wie im anderen Raum aus.

Literatur

- Auferoth-Singraven, A. (2001): Leitungsfunktionen von Männern und Frauen: Rekonstruktion einer Gruppendiskussion mit ehemaligen Gymnasialdirektoren und Gymnasialdirektorinnen. Diplomarbeit, Koblenz.
- Combe, A. (1983): Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen – Lebensentwürfe und Lebensgeschichten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Connell, R.W. (1995): ‚The Big Picture‘: Formen von Männlichkeit in der neueren Weltgeschichte. In: Widersprüche 15, H. 56/57, S. 23-45.

- Flaake, K. (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Flaake, K. (1990): Geschlechterdifferenz und Institution Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf. In: Horstkemper, M./Winterhager, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Frauen und Männer in der Schule. 1. Beiheft „Die Deutsche Schule“. Weinheim: Juventa, S. 160-171.
- Forberg, A. (1997): Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Eine berufsbiographisch orientierte Untersuchung zum Karriereverlauf und zur beruflichen Situation von Frauen in Führungspositionen des beruflichen Schulwesens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hildenbrand, B. (1999): Fallrekonstruktive Familienforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Hoff, W. (2002): Die ethische Bindung an den Erziehungsauftrag als Grundlage professioneller Schulleitung: Gymnasialdirektorinnen in den 60er-Jahren. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 103-131.
- Hoff, W. (2003): Oberstudiendirektorinnen und Oberstudiendirektoren der 60er und 90er-Jahre. Berufliche Bewährungskarrieren im höheren Schuldienst. Diss. disc. pol. Göttingen.
- Kraul, M./Wirrer, R. (1996): Koedukation gegen Lehrerinnen? Die Berufschancen von Lehrerinnen an Gymnasien. Eine Untersuchung der Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz. In: Die Deutsche Schule 88, S. 313-327.
- Kraul, M./Horstkemper, M. (1999): Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Mainz: Hase und Koehler.
- Lünenborg, M./Metz-Göckel, S. (1988): Dramatischer Rückgang bei Gymnasialdirektorinnen. In: Zweiwochendienst Frauen und Politik 3, Nr. 27, S. 22-23.
- Lundgreen, P. (2000): Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 140-165.
- Lutzu, M.v./Metz-Göckel, S. (1996): Wie ein Fisch im Wasser. Zum Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Hochschullehrerinnen. In: Metz-Göckel, S./Wetterer, A. (Hrsg.): Vorausdenken, Querdenken, Nachdenken. Frankfurt a.M.: Campus, S. 212-236.
- Miller, S. (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oevermann, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Th./Müller-Doohm, St. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 130-189.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 58-156.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Rustemeyer, R. (1998): Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden. New York/München/Berlin: Waxmann.
- Wilz, S.M. (2002): Organisation und Geschlecht. Strukturelle Bindungen und kontingente Kopplungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Winterhager-Schmid, L. (1997): Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim/München: Juventa.

Abstract: *The authors analyse the gender-specific segregation in careers in the teaching profession and in principalship and inquire into the institutional premises as well as the individual preconditions which either impede or promote the entry into a vocational career in higher secondary schooling. A generation-specific comparison between teachers and principals working during the 1950s and 60s with teachers and principals active during the 1990s, based on interviews regarding the respective vocational biographies, allows to examine the attitudes concerning professionalism and gender. It can be shown that both the teachers' self-assessment and the assessment given by others still feature gender-specific attributions, while the modern women principals with their career-related ambitions seem to achieve an anticipated equality although, in their practical work, they still orient themselves by their female sex role.*

Anschrift der Autorinnen:

Prof. Dr. Margret Kraul, Georg-August-Universität, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4-6, 37073 Göttingen, Email: mkraul@gwdg.de.

Dr. des. Dipl. Päd. Dipl. Theol. Walburga Hoff, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Franckesche Stiftungen, Haus 5, Franckeplatz 1, 06110 Halle/Saale, Email: hoff@paedagogik.uni-halle.de.