

# die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack  
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)  
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

---

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg  
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: [daniel.hechler@hof.uni-halle.de](mailto:daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

ISSN 1618-9671, ISBN: 978-3-937573-36-6

---

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ([www.hof.uni-halle.de](http://www.hof.uni-halle.de)). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung). Durch einen Kooperationsvertrag ist HoF mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg ([www.wzw-lsa.de](http://www.wzw-lsa.de)) verbunden.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ ([http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender HoF-Newsletter kann unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews> abonniert werden.

*Umschlagseite: Kindergarten im Schloss Germersleben, August 1952  
(Bundesarchiv Bild 183-15825-0003, Foto: Biscan)  
Cartoon Umschlagrückseite: HOGLI (Amelie Glienke)*

## **Berufsfelder im Professionalisierungsprozess**

### **Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken**

*Jens Gillessen; Johannes Keil; Peer Pasternack:*

Professionalisierungsprozesse und Geschlecht.

Zur Einleitung .....6

*Birgit Geissler:*

Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener

Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft.....19

*Marita Metz-Becker:*

Hebammen und medizinische Geburtshilfe im 18./19. Jahrhundert.....33

*Eva-Maria Krampe:*

Krankenpflege im Professionalisierungsprozess.

Entfeminisierung durch Akademisierung? .....43

*Peer Pasternack:*

Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung.

Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen.....57

*Tim Rohrmann:*

Mehr Männer in Kitas. Re-Stereotypisierung oder

Chance für Geschlechtergerechtigkeit? .....78

*Johannes Keil:*

Professionsverständnisse in der Frühpädagogik. Genderspezifische

Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung .....88

*Margrit Brückner:*

Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit .....107

*Kim-Patrick Sabla:*

Professionalisierung und Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Verberuflichung des Alltäglichen? .....118

<i>Susanne Ihlen:</i>	
Zur Professionalisierung des Ingenieurberufs in Deutschland.	
Technik ist männlich?.....	126
<i>Bernd Thomas:</i>	
Von der Exotik zur Dominanz.	
Frauen und Männer im Lehramt für die Grundschule .....	138
<i>Wiebke Bobeth-Neumann:</i>	
„Ihr dürft nicht verbissen sein“. Professionalisierung	
angehender Schulleiterinnen und -leiter und	
geschlechtsspezifische Hierarchisierung .....	150
<i>Manfred Stock:</i>	
Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen.	
Das Beispiel der pädagogischen Berufe .....	160

## **FORUM**

<i>Tobias Sander; Jan Weckwerth:</i>	
Der soziologische Kompetenzbegriff und seine Konsequenzen	
für eine echte Kompetenzentwicklung an Hochschulen.....	173

## **PUBLIKATIONEN**

<i>Peer Pasternack; Daniel Hechler:</i>	
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen	
in Ostdeutschland seit 1945.....	181

<b>Autorinnen &amp; Autoren</b> .....	191
---------------------------------------	-----



**Jens Gillessen  
Johannes Keil  
Peer Pasternack  
(Hrsg.)**

# **Berufsfelder im Professionalisierungsprozess**

**Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken**

# Professionalisierungsprozesse und Geschlecht

## Zur Einleitung

**Jens Gillesen**  
**Johannes Keil**  
**Peer Pasternack**  
Halle-Wittenberg

Die Soziale Arbeit, die Betreuung von Kleinkindern sowie die von Hebammen und Entbindungshelfern geleistete Geburtshilfe sind Tätigkeitsfelder, die eines gemein haben: Sie sind seit einiger Zeit und anhaltend Gegenstand von Bemühungen um eine Professionalisierung, in deren Zentrum die Etablierung

berufsfeldqualifizierender neuer Studienangebote steht. Mit diesen und ähnlichen Professionalisierungsprozessen verbindet sich, vor dem Hintergrund gewandelter oder auch neu eingeschätzter beruflicher Anforderungen, zweierlei: zum einen die Hoffnung auf eine Steigerung der Qualität der jeweiligen beruflichen Praxis; zum anderen zielen sie auch auf eine Attraktivierung der jeweiligen Berufe für potentielle Berufseinsteiger/innen ab sowie auf Statusverbesserungen für die im jeweiligen Feld Tätigen.

Auf allen drei genannten Feldern arbeiten derzeit ganz überwiegend Frauen. Aus Gründen der Geschlechtergerechtigkeit, aber auch im Hinblick auf die Präsenz männlicher Rollenvorbilder in pädagogischen Berufen gilt eine stärkere geschlechtliche Durchmischung einstiger ‚Frauenberufe‘ allgemein als wünschenswert. Auch dieses Ziel soll auf dem Wege der Statusverbesserung erreicht werden: Für Männer werden ‚Frauenberufe‘, so die gängige Einschätzung, vor allem dann interessant, wenn Berufsprestige, Gehalt und Aufstiegschancen eine Steigerung erfahren.

Hier drohen jedoch Zielkonflikte. Mit Professionalisierungsprozessen verbinden sich typischerweise auch geschlechtsspezifische Schließungs- bzw. Marginalisierungsprozesse: Die neu entstehenden beruflichen Chancen werden tendenziell eher von Männern als von Frauen in berufliche Karrieren umgemünzt; infolge geschlechtsspezifischer Schließungsmechanismen besetzten Männer überproportional die Führungspositionen, während die Kerntätigkeiten – im Fall des frühpädagogischen Berufsfelds etwa die unmittelbare Arbeit mit Kleinkindern – von Frauen ausgeübt werden.

Das Studium von Professionalisierungsprozessen der jüngeren und fernerer Vergangenheit hält für die Bewältigung dieser Problemlage wichtige Lehren bereit. Die Autorinnen und Autoren des Themenschwerpunkts behandeln die geschlechtsspezifischen Auswirkungen ausgewählter Professionalisierungsprozesse auf unterschiedlichsten Berufsfeldern. Sie stellen den Wandel von Arbeitsfeldern im Zuge von Professionalisierungsprozessen dar, arbeiten Faktoren heraus, die einen Wandel in der Geschlechterordnung des jeweiligen Felds begünstigten oder hemmten und erörtern mögliche Interventionsmaßnahmen, mit denen geschlechtsspezifischen Hierarchiedifferenzierungen etwas entgegengesetzt werden kann.

Die Konzeption des Themenschwerpunkts geht auf einen Workshop zurück, der am 18.1.2013 im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Frühpädagogische Professionalisierung in Genderperspektive (ProPos)“ in Lutherstadt Wittenberg durch das Institut für Hochschulforschung (HoF) ausgerichtet worden ist.

*Birgit Geissler* eröffnet den Themenschwerpunkt, indem sie in den Zusammenhang von Profession und Professionalisierung einführt und die in den letzten Jahrzehnten vermehrt vorgetragenen Forderungen nach Professionalisierung immer neuer Berufsfelder in den größeren Kontext des Umbruchs zur postindustriellen Gesellschaft einordnet.

Professionalisierung in einem bescheidenen Sinne bedeutet die „erwerbsförmige Formalisierung“ einer bislang unentgeltlich ausgeübten Tätigkeit. In einem weiter reichenden Sinne kann Professionalisierung als die strukturelle (Weiter-)Entwicklung eines (Erwerbs-)Berufs in Richtung derjenigen Berufsstruktur verstanden werden, die in der Vergangenheit das Spezifikum der klassischen Professionen war – also etwa der Profession des Arztes oder des Rechtsanwalts. Es sind die so verstandenen Professionalisierungsprozesse, deren geschlechtsspezifischen Wirkungen sich der Themenschwerpunkt widmet.

Geissler vertritt die These, dass sich im Umbruch zur Wissensgesellschaft im Dreieck von Professionen, anderen Berufen und Klienten die Gewichte verschieben. Die Deutungsansprüche der klassischen Professionen werden von Klienten, die längst nicht mehr in jeder Hinsicht uninformierte Laien sind, nicht mehr ohne weiteres akzeptiert. Gleichzeitig wird eine auf den Kern von formaler Qualifikation, Wissenschaftsbasierung des Handelns und einen Berufskodex reduzierte Professionalität von immer mehr Berufsgruppen in Anspruch genommen.

Teil dieser Verschiebungen ist nicht zuletzt ein Trend zur organisationalen Einbindung Professioneller, der die Selbstständigkeit als Erwerbsform zurückdrängt. Da Frauen (immer noch) die Angestelltenposition leicht präferieren und der Kapitalbedarf zu Beginn professioneller Selbstständigkeit für sie eine höhere Hürde darstellt als für Männer, birgt diese Entwicklung zwar die Chance einer Steigerung der Frauenanteile in den klassischen Professionen. Andererseits besteht die Gefahr, dass das Berufsprestige sinkt, wenn infolge organisationaler Einbindung die Autonomie der Berufsausübung schwindet (wie bei den klassischen Professionen teilweise zu beobachten) – mit der Folge geschlechtsspezifischer Hierarchisierungen zuungunsten der Frauen.

Das geschlechtsspezifisch wirksamste Moment von Professionalisierung besteht jedoch darin, dass es nach wie vor die Männer sind, denen gesellschaftlich die Zuständigkeit für die Bearbeitung außerfamiliärer Krisen zugeschrieben wird – und damit für die zentrale Aufgabe der klassischen Professionen. Die ‚Sichtbarkeit‘ weiblicher (Berufs-)Tätigkeit außerhalb der Familie galt bis zu Bildungsreform und Frauenbewegung als „eine Provokation“. Die geringe Bezahlung von und gesellschaftliche Anerkennung für ‚Frauenberufe‘ gründet somit unmittelbar im Fortleben der traditionellen Geschlechterrollen.

*Marita Metz-Becker* thematisiert mit der Marginalisierung der Hebammen im Zuge der Entstehung der ärztlichen Geburtshilfe im 18. und 19. Jahrhundert einen Prozess, der aufgrund seiner Drastik als (abschreckendes) Musterbeispiel einer geschlechtsspezifischen Hierarchisierung durch (Teil-)Akademisierung gelten kann.

Vor allem zwei Elemente des Professionalisierungsprozesses waren für die Marginalisierung der Hebammen wesentlich. Zum einen verpflichteten sog. Hebammenordnungen die Hebammen, bei Unregelmäßigkeiten im Geburtsablauf die Kontrolle über die Entbindung an einen Geburtshelfer abzugeben. Auf die Betreuung unproblematischer Geburten beschränkt, ging die traditionelle Entbindungskunst der Hebammen allmählich verloren. Zum anderen wurde die Ausbildung der Hebammen der Kontrolle männlicher Ärzte in den sog. Accouchieranstalten unterstellt.

Dabei ging die Akademisierung der Geburtshilfe ihrer Verwissenschaftlichung fatalerweise voraus: Die Verlagerung von Problemgeburten in die Domäne der Ärzte verschaffte diesen überhaupt erstmals denjenigen Zugang zum schwangeren Körper, der eine empirische Fundierung der Geburtshilfe im Lauf des 19. Jahrhunderts ermöglichen sollte, indem er die Schamgrenzen der Patientinnen überschritt. Einstweilen trug die männlich-ärztliche Geburtshilfe fragwürdige Züge. Entsprechend hoch

blieb im ganzen 19. Jahrhundert die Nachfrage nach der durch Hebammen geleisteten Geburtshilfe.

Der Versuch einer weiblichen Gegen-Professionalisierung der Geburtshilfe lässt sich zeitgleich in Frankreich studieren. Dort entstanden nicht nur von Hebammen geleitete zentrale Ausbildungseinrichtungen, sondern eine Hebamme verfasste auch das empirisch profundeste geburtshelferische Werk der Zeit. Aufs Ganze gesehen ließ sich die Dominanz der männlichen Geburtsmedizin durch Initiativen vonseiten der Hebammen jedoch nicht mehr brechen. Erst in jüngster Zeit sind wieder Versuche zu gewärtigen, dem Beruf der Hebamme durch Professionalisierung zu neuem Prestige zu verhelfen. Sie gehen mit einer Öffnung des Berufsfelds für Männer einher.

*Eva-Maria Krampe* behandelt die gegenwärtigen Bemühungen um eine Teilakademisierung der weiblich dominierten Krankenpflege vor dem Hintergrund, dass der Krankenpflegeberuf bereits im 19. und frühen 20. Jahrhundert Gegenstand eines gescheiterten Professionalisierungsprojekts gewesen ist.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren in der Krankenpflege sowohl Männer als auch Frauen der Unterschicht beschäftigt. In Anbetracht der wenigen außerfamiliären Betätigungsfelder fanden Frauen gerade aus dem gehobenen Bürgertum hier ein Feld vor, auf dem neue Qualifikationsstufen und Leitungspositionen entstanden, weil die Annäherung der Medizin an die Naturwissenschaften auch beim Pflegepersonal Qualifikationskurse nötig machte. Die traditionelle Zuständigkeit der Kirchen für die Krankenpflege bedingte, dass das Pflegepersonal nicht unmittelbar von den Krankenhäusern beschäftigt, sondern durch klosterähnliche Gemeinschaften gestellt wurde. Das kostengünstige Modell der Mutterhausorganisation prägte die Strukturen der Krankenpflege nachhaltig und hemmte die Verberuflichung.

Die allmähliche Feminisierung der Krankenpflege hatte Ursachen auf mehreren Ebenen. Zum einen gründete sie in einer bürgerlichen Ideologie weiblicher Tugenden, die eine naturgegeben überlegene Eignung der Frauen für die Pflege glaubhaft machen wollte. Da sich eine geringe Bezahlung gegenüber Frauen leichter durchsetzen ließ als gegenüber den männlichen „Lohnwärtern“, lag sie zugleich im Interesse der Pflegeorganisationen. Die 1903 gegründete Berufsorganisation der Krankenpflegerinnen Deutschlands (B.O.K.D.) schließlich trat für geregelte Ausbildungen bis hin zu krankenschwägerischen Studiengängen ein und wirkte damit ebenfalls auf den Ausschluss von Männern aus bildungsfernen Schichten hin.

Die damit erwirkte Konfiguration des Berufsfelds führte langfristig zu einem permanenten Mangel an Pflegekräften, der sich in den 1980er Jahren zum sog. Pflegenotstand zuspitzte und einem zweiten, anders gerichteten Professionalisierungsprojekt zu Akzeptanz verhalf. Zuvor hatte es in den 1960er und 70er Jahren Versuche gegeben, durch verkürzte Ausbildungszeiten (DDR) und Werbekampagnen (BRD) gezielt auch Männer für das Feld zu rekrutieren. Nachdem sich das als unzureichend erwiesen hatten, setzte sich bei den AkteurInnen des Berufsfelds nun eine Strategie der Entfeminisierung krankenpflegerischer Arbeit durch: Eine rationale, sachliche und strukturierte Gestaltung der Arbeit, Wissenschaftsbasierung und akademische Ausbildungen sollten Attraktivität und Status der Krankenpflege heben.

Tatsächlich steigt seit Beginn der 1990er Jahre der Männeranteil an. Eine mindestens ebenso wichtige Rolle dürfte hierbei allerdings die Prägung von immer mehr jungen Männern durch vorberufliche Erfahrungen mit der Krankenpflege (Zivildienst, AIDS-Hilfe) gespielt haben. Dabei zeichnet sich ab, dass höhere Berufspositionen überproportional durch Männer besetzt werden. Der Beitrag schließt deshalb mit der Erwägung von Männerquoten für das Berufsfeld.

Die nachfolgenden drei Beiträge nehmen das Berufsfeld der Frühpädagogik in den Blick, und zwar aus historisch-berufssoziologischer Perspektive (*Peer Pasternack*), in Gestalt eines Programmreports (*Tim Rohrmann*) sowie aus Sicht der empirischen Hochschul- und Bildungsforschung (*Johannes Keil*).

*Peer Pasternack* thematisiert Genese und Ursachen des gegenwärtig verschwindend geringen Männeranteils im frühpädagogischen Berufsfeld. Die bereits im 19. Jahrhundert einsetzende erste Professionalisierung der Kleinkindbetreuung war zunächst dadurch gekennzeichnet, dass in ihr der Bildungsgedanke, vereinzelt reformpädagogischen Ansätzen zum Trotz, dem Wohlfahrtsgedanken untergeordnet wurde. Verortet man den Kern eines angemessenen Professionsverständnisses im Umgang mit Kindern disziplinar in der Pädagogik, so muss dieser erste Professionalisierungsschub daher als eine „Krypto-Professionalisierung“ gelten. Diese führte bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts zwar zu einer erheblichen Ausdifferenzierung der Qualifikationen im Berufsfeld. In der BRD (anders in der DDR) gingen diese jedoch bis ca. 1972 großenteils wieder im Ausbildungsgang „staatlich anerkannte/r Erzieher/in“ an Fachschulen für Sozialpädagogik auf.

Trotz inzwischen vollständiger Akademisierung ihres Lehrpersonals geriet die Qualität der Ausbildung an den Fachschulen um die Jahrtausendwende in die Kritik. Seither hat im Feld ein dynamischer Professo-

nalierungsprozess eingesetzt, der aller Voraussicht nach zu einer Teilakademisierung des Personals der Kinderbetreuungseinrichtungen führen wird, während zugleich die Fachschulen bestrebt sind, die Praxistauglichkeit ihrer Ausbildungen zu verbessern.

Als Gründe für die massive Unterrepräsentanz von Männern im ErzieherInnen-Beruf kann dessen geringes Sozialprestige gelten, das sich wiederum in einer geringen Bezahlung ausdrückt. Außerdem fehlen, aufgrund der problematischen Verortung im System pädagogischer Berufe, Aufstiegsmöglichkeiten. Auf alle drei Faktoren legen Männer bei der Berufswahl größeres Gewicht als Frauen.

Eine Erhöhung des Männeranteils verspricht man sich naheliegenderweise von Maßnahmen, die bei diesen drei Parametern ansetzen. Die Eröffnung von Aufstiegsmöglichkeiten birgt jedoch die Gefahr, dass Männer überproportional die neu entstehenden Positionen in Leitung, Aufsicht und Lehre besetzen. Soll diese Konsequenz vermieden werden, bedarf es langfristig einer Entgeschlechtlichung im Berufsfeld, die kurz- und mittelfristig eine Steigerung der Geschlechtersensibilität durch verstärktes Thematisieren von Geschlecht erforderlich macht.

*Tim Rohrmann* berichtet über Hintergrund und Entwicklung des 2011 gestarteten BMBF-Programms „Mehr Männer in Kitas“. Die namengebende Forderung bezieht ihre Dringlichkeit teils aus dem in der Frühpädagogik mittlerweile entstandenen Fachkräftemangel, vor allem aber aus der Veränderung der Perspektive auf Jungen, die mittlerweile vielen als „Bildungsverlierer“ gelten. Die Erhöhung des Männeranteils in Kindertagesstätten kann somit in doppelter Hinsicht als Gebot der Chancengerechtigkeit erscheinen: Jungen brauchten (mehr) männliche Vorbilder, lautet die – in der Wissenschaft kontrovers diskutierte – These. Und Männern sollen Beschäftigungschancen in neuen Bereichen erschlossen werden.

Auf eine Erhöhung des Männeranteils in der Frühpädagogik zielt derzeit ein breites Spektrum von Interventionsmaßnahmen ab, die vom bundesweiten „Boy’s Day“ über Schüler-Praktika und Mentorenprogramme bis zur Förderung des Quereinstiegs von Männern in den Erzieher/innen-Beruf reichen. Das Programm „Männer in Kitas“ findet indessen eine Resonanz, welche die genannten Absichten teilweise zu konterkarieren droht. So inszenieren die Medien „Männer in Kitas“ bevorzugt stereotypmännlich und stellen die Arbeit der Erzieherinnen in Bezug auf Jungen latent abwertend dar. Auch lässt sich die leichte Erhöhung des Männeranteils im Berufsfeld (derzeit noch) nicht eindeutig mit dem Bundesprogramm in Verbindung bringen. Aus der Sicht von Rohrmann überwiegen gleichwohl die Vorteile des Programms, weil es die Bedeutsamkeit des

Geschlechts pädagogischer Bezugspersonen herausstellt und weitreichende Entwicklungen im Bereich der frühpädagogischen Ausbildungen anstößt.

*Johannes Keil* fragt, welche genderspezifischen Konsequenzen bei zunehmender Akademisierung des frühpädagogischen Personals in den kommenden Jahren zu erwarten sind. Auf Berufspositionen von der Erzieherin in Kindertagesstätten bis zur frühpädagogischen Professur stellen Frauen gegenwärtig zwar die Mehrheit. Doch sind Männer auch hier dabei, weit überproportional die höheren Positionen besetzen, während sie für die unmittelbare Arbeit mit den Kindern kaum zu gewinnen sind. Dazu wären Maßnahmen erforderlich, die – so die These des Beitrags – bei der Ausbildung der künftigen frühpädagogischen Fachkräfte ansetzen, und zwar näherhin bei deren Professionsverständnis.

Einerseits zeigt sich, so ergab eine entsprechende Befragung, dass die Frühpädagogik auf dem Weg ist, ein professionsartiges Selbstverständnis zu entwickeln. So ist ein Bewusstsein gewachsener beruflicher Verantwortung und eine hohe Identifikation mit der frühpädagogischen Berufsgruppe zu beobachten – bei den AkademikerInnen unter den Befragten in noch größerem Ausmaß als bei den Befragten mit beruflicher Ausbildung. Andererseits ist selbst unter den befragten AkademikerInnen gut ein Drittel nicht der Meinung, ein Studium sei für die Arbeit mit Kleinkindern von Vorteil. Auch wird generell der Wert der Theorieanteile von Studium und Berufsausbildung wesentlich geringer eingeschätzt als der Wert der Praktika.

Das Professionsmerkmal der Wissenschaftsbasierung findet somit zwar für Bereiche wie Kita-Management oder Evaluation fast einhellige Akzeptanz, nicht jedoch für den Kernbereich der projektierten Profession – die Arbeit mit den Kindern. Dies dürfte es FrühpädagogInnen erschweren, außerhalb der Berufsgruppe glaubhaft zu machen, dass der erhobene Professionsanspruch berechtigt ist. Der Steigerung des Berufsprestiges könnte dadurch eine Grenze gezogen werden, und somit auch der Steigerung der Gehälter.

Allerdings deuten die Untersuchungsergebnisse auch darauf hin, dass Männer, die sich dennoch für die Arbeit in Kindertagesstätten entscheiden, oft nicht dem klassischen männlichen Stereotyp entsprechen. Hierin liegt eine Chance. Zugleich kündigt sich jedoch ein neuartiges Problem an: Eine nicht zu vernachlässigende Anzahl weiblicher Befragter wies den männlichen Kollegen eine (für Jungen als vorbildhaft erachtete) stereotyp-männliche Rolle zu. Deshalb steht zu erwarten, dass das von Ihnen beschriebene „Unbehagen“, „im falschen System angekommen“ zu sein

(Impostor-Phänomen), sich künftig bei männlichen Kita-Fachkräften verstärkt zeigen wird.

Insgesamt treten also durchaus professionsartige Selbstverständnisse zutage, die teilweise jedoch divergieren, einem Prestigegewinn für den Kernarbeitsbereich teilweise entgegenstehen und so zur Unter- bis Nichtrepräsentation von Männern in diesem Bereich beitragen.

*Margrit Brückner* analysiert vor dem Hintergrund der bisherigen Professionalisierungsgeschichte der Sozialen Arbeit die Ursachen der hier zu beobachtenden Geschlechterhierarchien. Ausbildungseinrichtungen für die Soziale Arbeit entstanden Anfang des 20. Jahrhunderts zunächst als Gründungen von Pionierinnen einer Professionalisierung wie Jane Adams und (in Deutschland) Alice Salomon.

Die von diesen propagierte Konstruktion der „geistigen Mütterlichkeit“ vermochte es zwar, die Sichtbarkeit weiblicher Berufstätigkeit in der Öffentlichkeit zu legitimieren, indem sie die traditionelle Rolle der Frau unberührt ließ. Damit betonte sie jedoch implizit die diffuse Allzuständigkeit und die Haushaltsnähe Sozialer Arbeit. Das sollte sich hinsichtlich der Gewinnung gesellschaftlicher Anerkennung für die Berufsgruppe als hinderlich erweisen, denn personenbezogene Hilfe wird nach wie vor kaum wertgeschätzt, wenn sie nicht im Modus des privat-familiären Liebesdienstes geleistet wird.

Wenn ‚feminine‘ Soziale Arbeit in die Unterprivilegierung führt, so liegt die Konzeption einer ‚vermännlichten‘ Sozialen Arbeit nahe, die auch in der Tat zu beobachten ist: Soziale Arbeit als zweckrationale, an betriebswirtschaftlichen Maßstäben ausgerichtete Dienstleistung, in deren professionellem Selbstverständnis an die Stelle von Fürsorglichkeit und Beziehungsorientierung die Wahrung der Distanz zu den Klienten tritt. Als Irrweg erweist sich diese Art der Dienstleistungsorientierung Sozialer Arbeit nicht nur, weil sie wesentliche Bedürfnisse der Klienten verfehlt. Vielmehr verstärkt sie durch ihre Abkehr von Emotionalität und Alltags-sphäre die gesellschaftliche Geringschätzung dieser Elemente gelingender Sozialer Arbeit eher noch.

Damit erklärt sich auch, dass in der Sozialen Arbeit – wie am Beispiel der Krankenpflege und der Frühpädagogik bereits zu sehen war – die Einführung akademischer Qualifizierungswege (hier vor allem des Studiengangs Sozialpädagogik an Fachhochschulen in den 1970er Jahren) Männer überproportional in Positionen in Planung, Entwicklung und Theorie brachte. Frauen dagegen finden sich überproportional in der direkten Arbeit mit der Klientel, wobei gilt: Je jünger die Klientel, desto höher der Frauenanteil im zuständigen Berufssegment.

Um diese professionalisierungsbedingte Geschlechterhierarchie in der Sozialen Arbeit aufzubrechen, plädiert Brückner für eine fundamentale gesellschaftliche Neubewertung von Fürsorglichkeit und Beziehungsarbeit, für die Thematisierung von Gender, für eine kritische Analyse des Rufs nach mehr Männern in „sozialen Frauenberufen“ und für eine intersektionelle Perspektive auf laufende Prozesse der Professionalisierung, aber auch der Deprofessionalisierung in der Sozialen Arbeit.

*Kim-Patrick Sabla* vertieft die Problematik der Alltagsnähe der Sozialen Arbeit anhand der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, die durch das 1990/91 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) einen neuerlichen Professionalisierungsschub erlebt hat. Das Tätigkeitsprofil der Kinder- und Jugendhilfe ist dadurch gekennzeichnet, dass die Problembearbeiter/innen auf die Koproduktion mit ihren Klienten angewiesen sind; hieraus erwachsen typische Anforderungen des Handelns unter Unsicherheit, die eine überschüssige Qualifikationsreserve auf Seiten der Professionellen erfordert.

Doch kontrastiert dieses anspruchsvolle Anforderungsprofil scharf mit der bereits hervorgehobenen Alltagsnähe Sozialer Arbeit. Sabla macht sie anhand der sog. Sozialpädagogischen Familienhilfe anschaulich: Die Alltäglichkeit der Settings („Einkaufen“, „Kochen“), in denen Professionelle die Erziehungs- und Konfliktlösungskompetenzen ihrer Klientel schulen, lässt aus der Sicht Nichtprofessioneller begründungsbedürftig werden, warum es für die Soziale Arbeit einer Berufsausbildung bedarf.

In aktuellen Diskussionen wird die von männlichen Professionellen geleistete Fürsorgearbeit – vor dem Hintergrund von Bedeutungseinbußen der Institution Familie, aber auch gesteigerter gesellschaftlicher Erwartungen an sie – neuerdings als hochwertiger gehandelt: Den Männern im Berufsfeld wird pauschal die Fähigkeit zugeschrieben, einen familiären Mangel an männlichen bzw. väterlichen Vorbildern kompensieren zu können. Entscheidend ist, dass diese Fähigkeit nicht als durch Ausbildung erlernbar angesehen wird, sondern geradezu in der Sozialisation zu Männern bzw. Frauen verortet wird. Wenn aber „biografische Vorerfahrungen“ wieder höher bewertet werden als Fachwissen, das durch wissenschaftliches Studium erworben wurde, dann ist die weitere Professionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe in Gefahr.

Um Geschlechterhierarchien abzubauen, ist nach Sabla bereits bei der Wertschätzung privater Fürsorge anzusetzen; der derzeitige Professionalisierungsdiskurs ist dagegen eher durch sozial- und arbeitsmarktpolitische Argumente geprägt.

*Susanne Ihlen* analysiert die Ursachen der geringen Attraktivität des Ingenieurberufs für Frauen und wirft damit ein Licht auf die Rolle disziplinärer Selbstverständnisse für Berufswahl und Karrieren von Frauen. Die Professionalisierung des Ingenieurberufs in Gestalt seiner Akademisierung fällt ins 19. Jahrhundert und vollzog sich, wie alle Akademisierungen dieser Zeit, zunächst ohne Frauen. Die Beharrlichkeit der dabei entstandenen Eingangshürden für Frauen bedürfen jedoch einer spezifischen Erklärung.

Es war der lang währende Kampf der Ingenieurwissenschaften um Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin, der ihre Vertreter dazu trieb, die physischen und psychischen Anforderungen glorifizierter Technikbeherrschung zu überhöhen, mathematisch-technisches Verständnis zum angeborenen Talent zu stilisieren und die Berufsgruppe als von Außenstehenden permanent ‚unverstanden‘ zu inszenieren. In einem Klima, in dem männliche Wissenschaftler Frauen die physische Eignung zu intellektueller Anstrengung pauschal absprechen konnten, erfuhr das Selbstverständnis der Ingenieure dadurch eine dezidiert männliche Prägung.

Vor dem Hintergrund biologisierender Geschlechterstereotype, deren Übertretung vom sozialen Umfeld von Mädchen weiterhin sanktioniert wird, entfaltet dieses männlich grundierte Selbstverständnis fortgesetzt Wirkungen: Frauen in den Ingenieurwissenschaften empfinden häufig ein Unbehagen, im ‚falschen System angekommen‘ zu sein und neigen zu Studienabbruch und Verlassen der Berufsgruppe. Es liegt auf der Hand, dass dieselben Stereotype auch das Aufstiegshandeln weiblicher Ingenieure hemmen (siehe hierzu auch den Beitrag von *Bobeth-Neumann*) – mit der zu vermutenden Folge ungleicher Aufstiegschancen, durch die ein hierarchisches Verhältnis der Geschlechter im Ingenieurberuf begünstigt wird.

Die Integration von Frauen in den Ingenieurberuf wird bereits durch eine Vielzahl von Programmen gefördert. Breitenwirksam konterkariert werden könnte das klassische ingenieurwissenschaftliche Selbstverständnis, wenn die seit Mitte der 1990er Jahre zu beobachtende Präsenz weiblicher Ingenieursgestalten in Medien und Unterhaltungsindustrie weiter anwächst, die Mädchen als technikaffine Rollenmodelle dienen könnten. Mindestens ebenso wichtig erscheint jedoch eine verstärkte Auseinandersetzung der Ingenieurwissenschaften mit ihrem professionellen Selbstverständnis. Dafür könnten, neben der wachsenden Diversität der Studierenden, auch die zunehmende Internationalisierung, eine Ausweitung der Interdisziplinarität und die Reflexion auf die technische Entwicklung wertvolle Anregungen sein.

Zwei Beiträge liefern einander ergänzende Einblicke in das Berufsfeld Grundschule: *Bernd Thomas* analysiert die Geschlechterhierarchien im (grund-)schulischen Feld im historischen Längsschnitt, und *Wiebke Bobeth-Neumann* lässt die Faktoren greifbar werden, die derzeit den Aufstieg von Grundschullehrerinnen ins Grundschulleitungsamt hemmen.

*Bernd Thomas* schildert zunächst, wie im Zuge der Professionalisierung der schulischen Lehrberufe im 19. und 20. Jahrhundert Frauen überhaupt zum ersten Mal der Einstieg in professionelle Erwerbsarbeit gelang. Dass Frauen stets die unterprivilegierten Berufspositionen besetzen, zeigt sich in der Langzeitentwicklung der schulischen Lehrberufe gleich in doppelter Hinsicht: Je höher der Schultyp und je älter die unterrichteten Kinder, umso geringere Anteile am Lehrpersonal wurden (und werden) von Frauen gestellt.

Für das schulische Berufsfeld spezifische Diskriminierungen traten hinzu. Bis in die 1920er Jahre hinein galt für Lehrerinnen mit der Unvereinbarkeit von Ehe und Lehrberuf ein regelrechter Zwangszölibat. Dass sie, anders als ihre männlichen Kollegen, folglich keine Angehörigen zu ernähren hätten, diente als Vorwand für ihre geringere Bezahlung. Und bei Beschäftigungskrisen waren es vor allem weibliche Lehrkräfte, die aus dem Dienst scheiden mussten. Die Geschichte der Frauen im (Volksschul-)Lehramt bestätigt somit, dass Berufe, die in ihrem jeweiligen Berufssystem hinsichtlich Bezahlung und Ansehen untere Positionen einnehmen, für Frauen leichter zu erobern sind.

So erklärt sich auch, dass der Frauenanteil im Grundschullehramt mittlerweile fast 90 Prozent erreicht. Die Rolle der ‚Exoten‘ spielen im Grundschullehramt heute die Männer – und das nicht nur quantitativ: Außerhalb der schulischen Sphäre haben männliche Grundschullehrer mit abwertenden Einschätzungen und marginalisierendem Verhalten zu rechnen. Diese Diskriminierungen kontrastieren zum einen mit der ‚positiven Diskriminierung‘ durch das schulische Feld, das den Grundschullehrern eine stereotyp-männliche Rolle geradezu zuweist. Zum anderen kontrastieren sie, in durchaus paradoxer Weise, mit der Tatsache, dass dem Grundschullehramt in Befragungen ein hohes Berufsprestige zugesprochen wird. Hier stellen sich Anschlussfragen, etwa: Könnte das Grundschullehramt bereits so stark weiblich konnotiert sein, dass die Befragten nicht die abstrakte Berufsrolle als solche bewerteten, sondern die Rolle der Grundschullehrerin?

Um die Benachteiligung von Frauen abzubauen und das Feld für Männer zu attraktivieren, plädiert der Beitrag für eine Statusaufwertung durch höhere Bezahlung sowie die Ersetzung der vertikalen Stufung des Schulsystems durch eine horizontale Gliederung.

*Wiebke Bobeth-Neumann* wirft ein Licht auf die sozialen Prozesse in der Interaktion zwischen Grundschullehrkräften, von denen der Aufstieg ins Grundschulleitungsamt abhängt. Wie eine von der Autorin durchgeführte Befragung zeigt, werden dieselben Karriereambitionen, die männlichen Grundschullehrern von ihren Kolleginnen und Kollegen als positiv konnotierte und naturbedingte „Zielstrebigkeit“ ausgelegt werden, an Grundschullehrerinnen als „Verbissenheit“ wahrgenommen und gebrandmarkt. Wie tief solche diskriminierenden Wertungsmuster individuell verwurzelt sein können, zeigt sich daran, dass sogar die Leitungsaspirantinnen selbst sich an der Reproduktion des Stereotyps beteiligen: Anstatt die Konstruktion weiblicher „Verbissenheit“ als solche zu hinterfragen, ziehen sie es vor, ihr eigenes Karrierehandeln als unintendiert zu interpretieren.

Es kann deshalb nicht verwundern, wenn das Stereotypenpaar männlicher „Zielstrebigkeit“ und weiblicher „Verbissenheit“ sich als karrierebestimmend erweist: Es stimuliert das Aufstiegshandeln von Männern und hemmt das von Frauen, und wirkt so auf die Entstehung einer Geschlechterhierarchie männlicher Grundschulleiter und weiblicher Lehrkräfte hin.

*Manfred Stock* beschließt den Themenschwerpunkt mit einem Beitrag, der die dargestellten Professionalisierungsprozesse noch einmal in einen übergeordneten gesellschaftstheoretischen Kontext einordnet – und sie dabei in ein zutiefst skeptisches Licht taucht. Anstatt auf vorgegebene Qualifikationsbedarfe zu reagieren, die in der Wirtschaft oder im öffentlichen Beschäftigungssektor entstehen, generieren die Wissenschafts- und Hochschulsysteme moderner Gesellschaften die Qualifikationsbedarfe, die sie befriedigen, selbst.

Die Wissenschaft redefiniert, was als gelungene Berufspraxis zu gelten hat und die vorfindlichen Qualifikationen und Abläufe unter veränderten Gesichtspunkten reklassifiziert (etwa als ‚diffus‘; siehe hierzu auch die Beiträge von *Brückner* und *Sabla*). Damit setzt sie selbst die Diskurse in Gang, die zur Entstehung akademischer Ausbildungen und neuer, privilegierter Positionen auf immer neuen Berufsfeldern führen – und damit nicht zuletzt auch die anhängigen geschlechtsspezifischen Hierarchisierungsprozesse, deren Bearbeitung wiederum (Sozial-)Wissenschaftler/innen beschäftigt. Die Akademisierung der pädagogischen Berufe bis hin zur Frühpädagogik liefert für diesen ‚Selbstausbau‘ des Wissenschafts- und Bildungssystems immer neue Beispiele.

Beunruhigend daran erscheint, dass die Akademisierung immer neuer Berufsfelder nicht immer darin gründet, dass eine wissenschaftsbasierte Berufspraxis der vorfindlichen, vorwissenschaftlichen Berufspraxis bei der Erzielung der erwünschten Ergebnisse zwangsläufig überlegen wäre.

Fälle wie die von *Metz-Becker* geschilderte Akademisierung der Geburtshilfe zeigen vielmehr: Bereits die schiere Diskursivität der Wissenschaftler kann hinreichen, um die Entwertung des Handlungswissens der Praktiker/innen in Gang zu setzen.

Es scheint, als ob der Wissenschaft hieraus eine gesteigerte Verantwortung erwächst, ihren Einfluss auf die Ziele, Normen und Gütemaßstäbe beruflicher Praxis zu reflektieren und vor Interventionen gewissenhafter als in der Vergangenheit zu prüfen, inwieweit sich wünschenswerte Ziele auch im Rahmen nichtakademischer Berufsausbildung und -praxis realisieren lassen. Denn wie gesehen kann Professionalisierung, je nachdem, an welchen Leitvorstellungen sie sich orientiert, Werte, die für eine wirklich gelingende Berufspraxis entscheidend sind, auch an den Rand drängen – mit der doppelten Folge eines Verlusts an Humanität in der Berufspraxis und der Begünstigung neuer Geschlechterhierarchien. Die ärztliche Geburtshilfe im 19. Jahrhundert und die Tendenzen zur Entwertung von Emotionalität und Fürsorglichkeit in der Sozialen Arbeit illustrieren diese Gefahren in eindringlicher Weise.

# Professionalisierung und Profession

## Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft

**Birgit Geissler**  
Bielefeld

Die seit mehr als zwanzig Jahren lebhaft geführte wissenschaftliche und berufspolitische Debatte zur Professionalisierung und das wachsende Interesse am klassischen soziologischen Gegenstand ‚Profession‘ beweist, wie folgenreich die Überschneidung ‚alter‘ industriegesellschaftlicher Sozialstrukturen mit

post-industriellen Bildungs- und Berufswegen für die Praxis in zahlreichen Dienstleistungsberufen ist. Nicht nur die etablierten Professionen, sondern auch andere soziale, erzieherische, beratende, ‚helfende‘, planerische Berufe haben es mit zunehmend komplexen Problemlagen ihrer Klientinnen und Klienten zu tun.

Zugleich fordern die Klienten Transparenz der Intervention und Mitgestaltung der Problemlösung ein. ‚Professionalisierung‘ der Berufsbilder, der Arbeit und der Kooperationsformen und die damit einhergehende Aufwertung der öffentlichen Wahrnehmung ist eine Strategie, mit der diesen Herausforderungen begegnet werden soll.

Der nachfolgende Beitrag erläutert zunächst, ausgehend vom Begriff der Profession, das Konzept der Professionalisierung. Im Anschluss wird gezeigt, wie das Aufkommen von Professionalisierungsansprüchen mit übergeordneten Entwicklungen im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft zusammenhängt – während die klassischen Professionen sich in einem Wandel befinden, der von Status- und Autonomieverlusten gekennzeichnet ist.

### Der Auftrag der Professionen

Eine Klärung des Konzepts der Professionalisierung<sup>1</sup> verlangt zunächst einige Hinweise zum Begriff ‚Profession‘: Die Soziologie kennt zwar

---

<sup>1</sup> Mit dem Begriff der Professionalisierung wird auch die erwerbsförmige Formalisierung einer Tätigkeit benannt, die bis dahin privat oder ehrenamtlich ausgeübt wurde. Zu diesem Prozess vgl. die empirische Studie zur Kindertagespflege: Wiemert/Heeg (2012).

verschiedene Modelle, um den Professionsstatus bestimmter Berufe zu begründen. Über die Kriterien dafür, dass es sich bei einem Beruf um eine Profession handelt, herrscht jedoch weitgehend Konsens. Der sog. Merkmalskatalog nennt zur Abgrenzung einer Profession von anderen Berufen:

- theoretisch fundierte Ausbildung auf akademischem Niveau (und mit Praxisanteilen in der Ausbildung)
- wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen und Fachterminologie
- hoher sozialer Status (denn in der Berufsarbeit geht es um die Sicherung zentraler gesellschaftlicher Werte wie Gerechtigkeit, Gesundheit, Religionsfreiheit)
- Autonomie bei der Berufsausübung (Fach- und Sachautorität)
- exklusive Berechtigung der Berufsausübung (rechtlich formalisierte Lizenzierung)
- berufsständische Normen („code of ethics“) und kollegial-korporative Selbstkontrolle.

Aus dieser komplexen Konstellation erklärt sich der jahrhundertlange alleinige Professions-Anspruch der Medizin, Jurisprudenz und Theologie. Apotheker, Ärzte und Geistliche sowie Psychoanalytiker und Rechtsanwälte nehmen für sich in Anspruch, dass sie das „Mandat“ haben, „nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere das angemessene Verhalten hinsichtlich derjenigen Sachverhalte zu definieren, auf die sich ihre Berufsarbeit bezieht.“ (Hughes 1971, zitiert nach Schütze 1992: 140). Diese weitgehende Selbstbestimmung der praktischen Tätigkeit – im Rahmen des Stands der jeweiligen Bezugswissenschaft – gilt im Prinzip auch in der Gegenwart. Auf dieser Grundlage nehmen Professionen eine „Elitestellung in der hierarchischen Struktur gesellschaftlicher Arbeitsteilung“ (Wetterer 2002: 239) ein.

Während die Bestimmungen des ‚Merkmalskatalogs‘ vor allem die institutionelle Erscheinungsweise, die besonderen ‚Merkmale‘ des Berufszugangs und der Berufsausübung nennen, betont die neuere Soziologie die praktische Intervention auf der Grundlage exklusiven Wissens, die „Fähigkeit einer Profession, die von ihr zu bearbeitenden Probleme nicht [in] der (funktionalen) Diffusität zu belassen, in der sie lebensweltlich vorliegen, sie vielmehr von dem Kern professioneller Wissensbestände her zu redefinieren und sie erst in dieser Form handlungsmäßig einer Lösung zuzuführen.“ (Stichweh 1992: 38) Aktiv in der Problembearbeitung ist demnach nur der Professionsangehörige.

Ein einflussreicher Kritiker dieses Verständnisses ist Ulrich Oevermann (1996; 2009), dessen Professionstheorie (wohl entgegen seiner In-

tion) insbesondere für die sozialen Berufe und ihren Anspruch auf den Professionsstatus einflussreich geworden ist. Oevermann sieht den Grund für die Existenz und den Status von Professionen darin, dass sie für relevante Handlungsprobleme – die wirksam werden als individuelle Krisen – eine „stellvertretende Deutung“ anbieten.

Demnach ist der Regelfall der gelingenden (autonomen) Lebenspraxis von selbstständiger Krisenbewältigung durch das Subjekt geprägt. Erst bei Krisen, die es nicht bewältigen kann, kommt die professionelle Intervention ins Spiel. Ob, und in welcher Weise, die professionelle *Deutung* in eine *Problemlösung* einmündet, hängt davon ab, ob es gelingt, die Handlungsfähigkeit der Klientin oder des Klienten wiederherzustellen – und damit von Bedingungen, die der Professionsangehörige selbst nicht oder nicht vollständig unter seiner Kontrolle hat.

Die *Angehörigen der klassischen Professionen* bearbeiten also auf fachlich-wissenschaftlicher Grundlage rechtliche, gesundheitliche, soziale oder psychische Probleme von Personen – mit mehr oder weniger intensiver Beteiligung der Klienten selbst. Dabei darf sich ihre Tätigkeit weder an einer festen Zeitplanung noch nur am ökonomischen Erfolg orientieren. Sie ist in fundamentaler Weise von Ungewissheit geprägt – Ungewissheit über die Genese des ‚Falles‘ und die Dauer seiner Bearbeitung, über die Angemessenheit der Interaktion mit dem Klienten, über die Wirksamkeit der zu ergreifenden Maßnahmen. Solche Unsicherheit und Zweifel müssen akzeptiert werden; sie unterscheiden die Berufspraxis in den Professionen von anderen anspruchsvollen beruflichen Tätigkeiten. Fundamental ist daher die Fähigkeit zur Kooperation und Interaktion – mit Klientinnen und Klienten wie Kolleginnen und Kollegen.

Oevermann betont daher nicht nur die Kompetenzen der Professionsangehörigen; er ist vielmehr der profilierteste Befürworter der Kooperation mit dem Klienten, und er sieht im „Arbeitsbündnis“ die entscheidende Voraussetzung für eine gelingende professionelle Arbeit. Kooperation bzw. Interaktion in der Arbeit galt in der mainstream-Soziologie jedoch als ‚Jedermanns‘-Kompetenz; eine Ausnahme bildeten hier die Soziologen der Chicago School, die arbeitsbezogene und alltägliche Interaktionen erforscht haben und zugleich Pioniere der Theoriebildung zu Professionen waren.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. zu diesem Theorieansatz die detaillierte Darstellung bei Schütze (1992).

## **Semi-professionelle Berufe: selbstbestimmte Klienten, unselbstständige Berufsausübung**

In einem Arbeitskontext das interaktive Element, die Beteiligung der Klienten bzw. Patienten zu identifizieren, ist ein nützlicher Ansatz, um die beruflichen Aufgaben auch in den verschiedenen Feldern sozialer, beratender und erzieherischer Arbeit zu beschreiben, die sich *im Prozess der Professionalisierung* befinden (bzw. den Anspruch darauf erheben). In sich professionalisierenden Arbeitsfeldern ist die Reichweite und Dauer einer Intervention von dem jeweiligen Feld abhängig. Vielfach wird die Entscheidung darüber nicht von den im Feld Tätigen allein getroffen, denn anders als die Professionsangehörigen sind die beruflich Tätigen meist in eine Organisation – ein Amt, eine Schule, eine Klinik, ein Unternehmen – eingebunden. Dies kann (wie noch zu sehen sein wird) zu Konflikten zwischen dem Fachwissen und der ethischen Grundhaltung auf der einen Seite und den organisationalen Regeln und Vorgaben auf der anderen führen. Um die Bewältigung rechtlicher, gesundheitlicher, sozialer oder psychischer Probleme von Personen geht es jedoch auch in diesen sog. semi-professionellen Berufen. Auch für diese Berufe ist unstrittig, dass die Unterstützung oder Intervention zumindest auf längere Sicht nur erfolgreich sein kann, wenn die Klientinnen und Klienten kooperieren.

Das Postulat der Selbstbestimmung prägt in der post-industriellen Gesellschaft den Habitus qualifizierter Berufstätiger (vgl. Geissler 2008), aber auch den Habitus der meisten Klienten der Professionen und (im weiteren Sinn) sozialen Berufe.<sup>3</sup> So ist der bis in die 1960er Jahre eindeutig repressive Zuschnitt sozialarbeiterischer oder erzieherischer Aufgaben mit der Novellierung bzw. völligen Neuformulierung der gesetzlichen Grundlagen sowie mit der Akademisierung des Berufsfeldes weitgehend überwunden.<sup>4</sup> Wie die soziale Hilfe im Einzelfall auch aussehen wird, sie ist – wie bei den klassischen Professionen auch – als notwendigerweise begrenzte Intervention zu verstehen. Sie soll die Hilfe zur Krisenbewältigung durch die Klienten selbst unterstützen, und dies liegt jenseits eines humanitären Hilfeverständnisses oder einer administrativ-technischen

---

<sup>3</sup> Einige Tätigkeitsfelder im sozialen Bereich kämpfen noch um die grundlegende Qualifizierung – so etwa die Kindertagespflege, für die bisher nur eine kurze Weiterbildung vorgesehen ist. Allerdings hat dieses Tätigkeitsfeld den Status der nachbarschaftlichen Hilfe längst abgelegt und kann als eine im öffentlichen Auftrag erwerbsmäßig erbrachte Betreuungsdienstleistung gelten, vgl. Wiemert/Heeg (2012).

<sup>4</sup> Der Aspekt, dass Sozialarbeiter in bestimmten Fällen auch gegen den Willen der Klienten eingreifen, wird weiter unten kurz behandelt.

Kontroll- und Regulierungsaufgabe. Für die Professionen wie auch die sich professionalisierenden Berufsfelder gilt daher, dass sie gemeinsam mit den Klienten und unter Einsatz methodisch kontrollierter Verfahren an der Problemlösung arbeiten. Dabei geht es um eine *nicht-technische Anwendung von Wissen*; die Art der Intervention ist am jeweiligen Fall ausgerichtet. In diesem Sinne ist professionelles Handeln nach Oevermann immer „Fallverstehen“ und unterscheidet sich von ökonomisch oder administrativ begründetem Handeln.

## **Selbstständigkeit und Wandel des Geschlechterverhältnisses in den Professionen**

Die historisch weit zurückreichende fachliche Zuständigkeit von Männern für die Bearbeitung gesundheitlicher, rechtlicher und religiöser Krisen erklärt die weithin ungebrochene Konnotation von Profession und Professionalität mit der selbstständigen, hoch angesehenen (und finanziell ertragreichen) Berufsarbeit von Männern.<sup>5</sup> Zugleich bleiben Frauen im Privaten für die ‚vor-professionellen‘ Leistungen in der Kindererziehung, Gesundheitsvorsorge und Krankenpflege und nicht zuletzt für die psychische Stabilität der Familienmitglieder zuständig. Das gilt grundsätzlich auch für Hochqualifizierte<sup>6</sup>: Auch in dieser Gruppe sind „in der familienintensiven Phase“ Frauen fast vier Mal häufiger als Männer nicht erwerbstätig (Leuze/Rusconi 2009: 2).

Allerdings ist die männliche Dominanz in den klassischen Berufsfeldern längst gebrochen. Denn ein großer, in Medizin, Rechtswissenschaft, Psychologie und Pharmazie überwiegender Teil der Studierenden sind Frauen. Zugleich hat in der post-industriellen Berufsstruktur das formale Merkmal der Selbstständigkeit – und damit die für Frauen besonders wirksame Hürde des Kapitalbedarfs am Beginn einer professionellen Berufstätigkeit – an Bedeutung verloren.

Dennoch funktioniert Geschlecht immer noch als „Statuszuweisung“ im Berufsbildungssystem und im Arbeitsmarkt (so schon Krüger 1992) und prägt die Berufsbiographie. Die sozialen und erzieherischen Berufe

---

<sup>5</sup> Noch vor zwanzig Jahren konstatierte eine detaillierte Analyse, dass „in der Theorie der Professionen das Geschlechterverhältnis und die Rolle der Frau überhaupt nicht oder nur am Rande“ vorkommt (Costas 1992: 51) So ist auch in dem kurz referierten Ansatz von Oevermann der professionelle Anleiter der Problemlösung implizit als männlicher Experte gedacht.

<sup>6</sup> Leuze/Rusconi (2009) verwenden einen weiten Begriff von Profession. Der Beitrag ist informativ zu den Fragen der Studienfachwahl und des Verbleibs von Frauen mit akademischem Abschluss.

wurden und werden weiterhin überwiegend von Frauen ausgeübt (vgl. Rerrich 2010). Wie vielfach nachgewiesen wurde, ist dies ein Grund für ihre relativ geringe gesellschaftliche Anerkennung und ihre – im Vergleich zu Männerberufen der gleichen Qualifikationsstufe – geringe Vergütung (vgl. Wetterer 2002). Daher kann der Professionalisierungsanspruch gerade der sozialen Berufe auch als strategische Option gelten, aus der ‚Weiblichkeitsfalle‘ auszubrechen. Die Frauenbewegung hat zudem die „eigene Stimme“ der Frauen in der Sozialen Arbeit, die immer schon ein vor allem von Frauen gewählter Beruf war, unüberhörbar gemacht (vgl. Meyer 2010).

Die Berufstätigkeit in einer Profession geht mit der „Sichtbarkeit“ (vgl. Brückner/Meyer 1994) der Person einher, und die entsprechend sichtbare hochqualifizierte Berufstätigkeit einer Frau war bis Mitte des 20. Jahrhunderts eine Provokation. Bildungsreform und Frauenbewegung trugen jedoch dazu bei, dass Frauen nicht nur im Lehramt, sondern auch im Studium der Medizin und der Rechtswissenschaft inzwischen die Mehrheit bilden.<sup>7</sup> Wie Leuze/Ruskoni (2009) zeigen, finden sich Frauen jedoch nach dem Studium in den weniger prestigeträchtigen und schlechter bezahlten Bereichen wieder, und sie entscheiden sich häufiger als Männer für eine Tätigkeit im öffentlichen Dienst.

Innerhalb der verschiedenen Bereiche reproduziert sich die sozial und kulturell verankerte Geschlechterungleichheit jedoch an mehreren Punkten.<sup>8</sup> So war (in den 1990er Jahren) innerhalb der ärztlichen Profession (bei niedergelassenen wie bei angestellten Ärzten) das einkommens- und prestigeträchtigste Gebiet – die Chirurgie – nicht nur zu über 90% männlich besetzt, sondern diese männliche Enklave wird auch dadurch symbolisch gestärkt, dass die entsprechende Facharztausbildung zwei Jahre länger dauert als bei den anderen fachärztlichen Ausbildungen. Den größten Frauenanteil in der Medizin haben Orthopädie und Kinderheilkunde – bei unterdurchschnittlichem Einkommen.

Bei den Rechtsanwältinnen ist die Geschlechterhierarchie ebenfalls kaum in Gefahr: die wirtschaftsnahen wie auch die international tätigen Kanzleien sind männlich dominiert, während sich die Frauen stärker im Familienrecht spezialisieren. Dies ist ein Wandel der professionellen Berufsfelder, der jedoch zugleich Geschlechterstereotypen folgt. Das Neue zeigt sich vor allem an einem anderen Punkt. Neben die selbstständige Tätig-

---

<sup>7</sup> Im Wintersemester 2011/12 waren von 82.289 Studierenden in der Humanmedizin (ohne Zahnmedizin) 50.260 weiblich (StatBA 2012: 21).

<sup>8</sup> Alle Prozentangaben in diesem und dem folgenden Absatz bei Dettmer u.a. (1999); entsprechend detailreiche neuere Daten sind nicht verfügbar.

keit tritt die *angestellte Erwerbstätigkeit* von Ärzten und Anwälten. Statistiken zeigen eine leichte Präferenz der Frauen für die Angestelltenposition.

## **Struktureller Wandel der professionellen Berufsfelder**

In welcher Weise der seit der Bildungsexpansion zunehmende Anteil von Frauen die öffentliche Wahrnehmung sowie das Selbstbild der Professionen verändert, diese Frage wird bisher nur in der Geschlechterforschung<sup>9</sup> bearbeitet; der ‚mainstream‘ interessiert sich wenig dafür. Ungeachtet der hohen Zugangsschwellen steigt jedenfalls der Anteil der Frauen in den Professionen kontinuierlich. Ein weiterer Grund für den Wandel der professionellen Berufsfelder ist darin zu sehen, dass die exklusive Berechtigung der jeweiligen Problembearbeitung schwindet. Das zeigt sich in den drei Berufsgruppen in unterschiedlicher Weise.

- Im medizinischen Sektor haben sich die sogenannten Hilfsberufe (Physiotherapeuten oder Hebammen) und die Heilpraktiker als Berufsgruppen mit eigenem Sonderwissen etabliert. Die Tätigkeit der Apotheker wird kaum noch in professionsbezogenen Kategorien wahrgenommen.
- Auch im Recht sind ‚unterhalb‘ der Profession fachliche Beratungsinstanzen entstanden; allerdings scheint hier der professionelle Kern der Anwaltstätigkeit stabil zu sein.
- Den gravierendsten Wandel – und Statusabstieg – haben wohl die Geistlichen mitgemacht. Das persönliche Heil wird in der postindustriellen Gesellschaft (jedenfalls in Europa) immer seltener bei der Religion gesucht. Die Seelsorge hat für ihr Angebot der Sinnstiftung, Lebenshilfe und Begleitung von biographischen Statuspassagen in den letzten Jahrzehnten eine vielfältige – in den Qualifikationen und Leistungen überwiegend diffuse – Konkurrenz durch Therapieangebote, ‚Events‘ und bestimmte Medienformate bekommen.

Diese Veränderungstendenzen zeigen, dass sich die Angewiesenheit der (potentiellen) Klienten auf die Deutungs- und Hilfeangebote der Professionen relativiert. Die Arbeitsform des exklusiven „Arbeitsbündnisses“ ist nur noch in der Nische der klassischen Psychoanalyse anzutreffen. Es bleibt als *Kern der Profession*:

- Arbeit an den Problemen von Personen – in zunehmend gleichberechtigter Interaktion

---

<sup>9</sup> Vgl. Wetterer (2007) sowie weitere Beiträge in Gildemeister/Wetterer (2007).

- Wissensbasierung und wissenschaftliche Begründungspflicht
- Berufsethos (etwa Pflicht zur Hilfeleistung und Schweigepflicht)
- gesellschaftliche Wertschätzung der fachlichen Kompetenzen und Anerkennung des Status
- öffentliche Kontrolle des Berufszugangs.

Auf der anderen Seite unterscheidet sich die Berufsausübung der Professionsangehörigen in der post-industriellen Gesellschaft von dem klassischen Modell in mehreren Punkten:

- Beratung und Behandlung finden zunehmend in kollegialer, arbeitsteiliger Kooperation (etwa in Praxisgemeinschaften oder in Institutionen) statt.
- In der Medizin ist die auf die Person des Arztes zugeschnittene Einzelberatung bzw. -behandlung in die Kooperation mit verschiedenen medizinischen Hilfsberufen eingebunden.
- Für Psychologen und Anwälte gilt dies auch für die Kooperation mit den erheblich ausdifferenzierten sozialen Berufen.
- Schließlich sind in der post-industriellen Gesellschaft mit ihrem höheren Bildungsniveau und dem autonomen Zugang zu fachlichen Informationen, vor allem über das Internet, die Patienten oder Klienten nicht mehr in jeder Hinsicht Laien.

So „treffen sich die klassischen Professionen mit den neuen Wissensberufen. [...] wie das Wissen der Professionen ist auch das Expertenwissen der Wissensberufe *interpretationsbedürftig*, kontingent und im Handeln immer wieder neu zu reproduzieren.“ (Kurtz 2003: 13, Hervorh. BG) Kurtz fährt fort, dass auch das Wissen der Professionsangehörigen nicht immer zu Problemlösungen, sondern eher zu „Probleme deutungen“ führt, über das weitere Vorgehen also nicht ‚ex cathedra‘, sondern in der Beratung mit dem Patienten oder Klienten entschieden wird.

### **Schwächung des Professionsstatus und neue Professionsansprüche**

Die Relativierungen des Status und der Autonomie der Professionen sind äußerst folgenreich. Drei Aspekte erscheinen hier bedeutsam. Erstens fühlen sich die Klienten zur Interpretation der Arbeitsergebnisse der Profession zunehmend auch selbst berufen – und intervenieren gegebenenfalls in die Bearbeitung ihres Falles. Zweitens ist die Rechtsform der beruflichen Selbstständigkeit nur noch bei einem Teil der Professionsangehörigen anzutreffen. Wenn die Selbstständigkeit keineswegs mehr die do-

minante Form ist, wenn die Einbindung von Medizinerinnen und Psychologinnen, Juristinnen und Apothekerinnen in eine Organisation – eine Klinik, ein Unternehmen, eine Bildungseinrichtung, eine Großkanzlei – zum Normalfall wird, steht von der Seite der rechtlichen Abhängigkeit die Autonomie in fachlichen Dingen in Frage.

Diese mehrdimensionale Schwächung des Status verstärkt (drittens) die Tendenz, dass für weitere Berufe ein Professionsanspruch artikuliert wird. Die Zuständigkeit für die Bearbeitung bestimmter Probleme kann nicht mehr monopolisiert werden. Daher werden derzeit Professionsmodelle diskutiert, die auch den sozialstrukturellen und sozialpolitischen Entwicklungen der post-industriellen Gesellschaft gerecht werden. In der aktuellen Debatte konzentriert sich die ‚Professionalität‘ – neben der formalen Qualifikation über ein Fachstudium – auf die wissenschaftliche Begründungspflicht des Handelns und auf die Anerkennung des Berufskodex.

Deutlich wird die Infragestellung der professionellen Autonomie vor allem beim zweiten Punkt, der nicht-selbstständigen Arbeit: In einer Organisation Beschäftigte sind mit dem teilweisen Verlust der Autonomie konfrontiert. Aus arbeitsrechtlicher Abhängigkeit und betriebsinterner Hierarchisierung entsteht eine spezifische Problematik – nämlich die Notwendigkeit, die eigene fachliche Entscheidung gegen die (politische, ökonomische, personalpolitische) Rationalität der Organisation zu verteidigen. Dieses Problem ist von Nadai und Sommerfeld (2005) untersucht worden; sie referieren einen Konfliktfall, der Sozialarbeiterinnen betrifft, die bei einer Kommune beschäftigt sind. Diese schlagen in einem Fall eine relativ teure Maßnahme vor; sie argumentieren fachlich mit der Fallstruktur – eine Kindesvernachlässigung – und wollen als Maßnahme das Kind in eine Pflegefamilie geben. Die Abteilungsleitung hat jedoch den Finanzrahmen der Sozialbehörde im Blick und vertritt eine billigere Lösung. Die fallspezifische Begründung der Sozialarbeiterinnen setzt sich schließlich durch, weil sie mit wissenschaftlich fundierten Argumenten zeigen können, dass die billigere Lösung zu einer Traumatisierung des Kindes und damit wahrscheinlich hohen Folgekosten führen könnte.

An diesem Beispiel zeigt sich eine deutliche Differenz der Fallstrukturen in der Sozialen Arbeit im Vergleich zu Professionen. Denn in der Sozialen Arbeit geht es nicht nur um eine Beratung oder um die Behandlung von Problemen, die immer (auch in der Medizin) der Zustimmung der Betroffenen bedarf. Vielmehr sind in der Sozialen Arbeit häufig Dritte – wie in diesem Fall ein Kleinkind – von einer zu bearbeitenden Krise betroffen. Dies macht, nachdem die Phase der Kommunikation oder der fachlich fundierten Unterstützung erfolglos geblieben ist, die rechtlich ab-

gesicherte, meist nicht einvernehmliche Intervention zugunsten einer der ‚Konfliktparteien‘ notwendig. Zugleich wäre das Verhalten der Sozialarbeiterinnen geeignet, den Professionalisierungsanspruch dieser Berufsgruppe zu untermauern, obwohl sie sich nicht auf die „stellvertretende Deutung“ und eine entsprechende „stellvertretende“ Intervention beschränken.

Wie dieser Fall der Kindervernachlässigung zeigt, entsteht durch die Einbindung in eine Organisation tendenziell ein Konflikt zwischen den aus dem professionellen Fachwissen sowie der Berufsethik abgeleiteten Lösungsvorschlägen auf der einen Seite und den vom Organisationsrahmen hergeleiteten finanziellen, personellen und zeitlichen Restriktionen auf der anderen. Solche hierarchisch konfigurierten Konflikte zwischen Professions- und Organisationslogik sind wohl auch bei der ärztlichen oder psychotherapeutischen Arbeit in Kliniken zu finden, oder sie treffen angestellte Anwälte in Großkanzleien. Demgegenüber ist die Abwägung zeitlich intensiver Fallbearbeitung mit dem Verdienst beim selbstständigen Arzt oder Anwalt diesem selbst überlassen. In Organisationen greift gegebenenfalls die finanzielle Deckelung. Gleichwohl kann sich der professionelle Blick auf den Einzelfall auch in Organisationen durchsetzen. Die bereits zitierte Bestimmung professionellen Handelns, Probleme „von dem Kern professioneller Wissensbestände her zu redefinieren und sie erst in dieser Form handlungsmäßig einer Lösung zuzuführen“ (Stichweh 1992: 38), kann auch außerhalb der Handlungsfreiheit der professionellen Selbstständigkeit gelten.

## **Die Professionalisierung qualifizierter Dienstleistungen im Umbruch zur post-industriellen Gesellschaft**

Warum gibt es (erst) seit etwa zwanzig Jahren eine wissenschaftliche und berufspolitische Debatte zur Professionalisierung qualifizierter sozialer und anderer fachlich profilierter Dienstleistungsberufe? Hierzu ist etwas weiter auszuholen: Die These lautet, dass – unabhängig von Status- und Einkommensinteressen dieser Berufsgruppen – es der grundlegende Umbruch zur post-industriellen Gesellschaft gewesen ist, der zu dieser Debatte geführt hat.

Für die meisten Tätigkeitsbereiche in Industrie und Dienstleistungen gilt: Die fachlichen Fähigkeiten, die in der Industriegesellschaft funktional waren, sind weitgehend überholt; kontinuierliche Weiterbildung ist notwendig. Zudem treten an die Stelle von Anweisungsstrukturen und bürokratischer Koordinierung indirekte Steuerungsformen, die von den Beschäftigten die *Fähigkeit zur Selbstmotivierung und -regulierung* verlan-

gen. Damit hat sich auch der gesellschaftliche Auftrag der im weiteren Sinn pädagogischen und ‚helfenden‘ Berufe geändert, die dazu beitragen sollten, die soziale Ordnung der Industriegesellschaft – einschließlich der Dichotomie von Arbeit und Privatleben – zu sichern. Dass in diesen Berufen kontrollierende und disziplinierende Funktionen mit den unterstützenden Aufgaben einhergingen (bzw. überwogen), wurde seit den 1960er (und intensiver seit den 1970er) Jahren von den jüngeren Berufstätigen, vor allem auch den Studierenden der Sozialarbeit, heftig kritisiert. Das ist heute jedoch nur noch ein Thema am Rande; Selbstverständnis und Berufspraxis haben sich seither fundamental verändert.

Demnach ist es eine der Folgen des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Umbruchs zur post-industriellen Gesellschaft, dass die sozialen Berufe immer weniger eine Kontrollfunktion erfüllen (wie im industriegesellschaftlichen Kontext), ihnen dagegen immer mehr Unterstützungs- und Gestaltungsfunktionen zugewiesen werden. Es entstehen damit neue, spezifische Qualifikationsanforderungen, denn die sozialen Problemlagen differenzieren sich aus, gefördert durch die Deregulierung der Arbeitskontexte und die De-Institutionalisierung privater Lebensformen. Wegen der wachsenden Komplexität der Aufgaben werden nicht zufällig die Zugangswege in dieses Berufsfeld akademisiert.

Für die post-industrielle Gesellschaft zeichnet sich eine gesellschaftliche Ordnung ab, die auf Wissen basiert, schreibt etwa Nico Stehr (1994). Das Konzept der Wissensgesellschaft benennt nicht alle Dimensionen der gesellschaftlichen Formation, die auf die Industriegesellschaft gefolgt ist, aber es eröffnet eine analytische Perspektive, die den Willen und die Befähigung der Menschen zu *Selbstbestimmung* betont – anders etwa als der technizistische Begriff der Informationsgesellschaft oder der rein deskriptive der Dienstleistungsgesellschaft. Daher wird für die Qualität der künftigen gesellschaftlichen Entwicklung entscheidend die Fähigkeit der Individuen sein, Ambivalenzen und Unsicherheit auszuhalten (Fraser 2002), den Zugang zu Wissen und den Umgang mit Nichtwissen zu gestalten.

Für Anerkennung und Mitsprache in der post-industriellen Gesellschaft wird Wissen zur Schlüsselressource; Bildung – als Fähigkeit, sich Wissen zu erschließen – ist die Bedingung für soziale und kulturelle Teilhabe und nicht zuletzt für berufliche Kontinuität. Zugleich verweist das Selbstverständnis als Wissensgesellschaft auf die wachsende Relevanz von Wissen in fast allen Berufsfeldern, wobei die gesellschaftliche Differenzierung zur Zunahme von (fachlich-beruflichem) Sonderwissen führt (vgl. auch Knoblauch 2013). Damit sind jedoch nicht *Wissensbestände* gemeint (einmal in einer Ausbildung erworbenes Wissen, das dann in der Praxis angewandt wird); vielmehr geht es um die Auseinandersetzung mit

sich kontinuierlich erneuerndem, gerade auch in Praxisbezügen generiertem Wissen.

Mit dem so verstandenen Aufstieg von Wissen gehen zwei Prozesse einher: Es stabilisiert sich die Relevanz der klassischen Professionen, die die wissensbasierten Berufe schlechthin sind. Schützeichel (2007) unterscheidet demnach nur noch Laien, Experten (als Gruppe, die Fachkenntnisse anwendet) und Professionen. Gleichzeitig mit der zunehmenden Zahl der Professionsangehörigen verlieren jedoch mit dem gestiegenen Bildungsniveau der Bevölkerung einige konstitutive Merkmale der Profession an Bedeutung: Das gilt für die soziale Distanz zu anderen Berufsgruppen und insbesondere für den latenten Herrschaftsaspekt. So wird die Berechtigung von Professionsangehörigen, biographisch relevante Entscheidungen *stellvertretend* für die Klienten zu treffen, nicht mehr ohne weiteres hingenommen. Diese Entwicklung wird von einem bestimmten Forschungsstrang als Deprofessionalisierung interpretiert.<sup>10</sup>

Zugleich gibt es in dem Spektrum von Berufen, auf die eine spezifisch fachliche hochschulische Ausbildung vorbereitet, mit der wachsenden Wissensintensität einen fachlichen Diskurs und berufspolitische Initiativen, die sich darauf richten, die Professionalisierung der jeweiligen Tätigkeit anzuerkennen, um (über die Bezeichnung als Semi-Profession hinaus) den Professionsstatus zu erreichen. Nachdem mit der Akademisierung der beratenden und ‚helfenden‘ Berufe der Forderung nach höheren Qualifikationen genüge getan ist, geht es nunmehr um Status- und Einkommensverbesserung und um soziale Anerkennung.

Welche Berufsbereiche sich in der Zukunft in Professionalisierungsprozesse begeben werden, ist daher eine offene Frage. Hierfür sind die Frühpädagogik (vgl. Wiemert/Heeg 2012) ebenso wie die Behinderten- und Altenpflege hochinteressante Felder. Mit dem Wandel der Sozialstruktur, dem hohen Bildungsniveau, der Ausdifferenzierung von Studiengängen und Weiterbildungsangeboten sowie dem relativ einfachen Zugang auch zu komplexen Wissensbeständen relativiert sich jedenfalls die Sonderstellung der klassischen Professionen gegenüber den sich neu etablierenden Berufen im sozialen Sektor, in der Gesundheits- oder der Familienberatung, im Coaching oder in den Medien. Relevant für die Bestimmung professionellen Handelns ist demnach zunehmend, durch wen die Anerkennung als professionell erfolgt (Pfadenhauer 2005: 9). Einfach ausgedrückt: Professionalität hat man nicht einfach, sie muss vom Ge-

---

<sup>10</sup> So schreiben Bollinger/Hohl schon 1981, dass sich Professionen nicht mehr von anderen qualifizierten Berufen unterscheiden.

genüber anerkannt sein. Professionalität ist demnach auch eine Inszenierungsleistung.

### **Literatur**

- Bollinger, Heinrich/Hohl, Joachim (1981): Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. Zur Deprofessionalisierung des Ärzte-Standes. In: Soziale Welt 32 (4): 440-464.
- Brückner, Margrit/Meyer, Birgit (Hg.) (1994): Die sichtbare Frau. Die Aneignung der gesellschaftlichen Räume. Freiburg: Kore.
- Costas, Ilse (1992): Das Verhältnis von Profession, Professionalisierung und Geschlecht in historisch vergleichender Perspektive. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/New York: Campus, 51-82.
- Dettmer, Susanne/Grote, Stefanie/Hoff, Ernst-H./Hohner, Hans-Uwe (1999): Zum Stand der Professionsentwicklung und zum Geschlechterverhältnis in Medizin und Psychologie. Berichte aus dem Bereich „Arbeit und Entwicklung“ am Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie an der FU Berlin, Nr. 13.
- Fraser, Nancy (2002): Soziale Gerechtigkeit in der Wissensgesellschaft: Umverteilung, Anerkennung und Teilhabe. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Gut zu Wissen – Links zur Wissensgesellschaft. Münster: Westfäl. Dampfboot, 50-65.
- Geissler, Birgit (2008): Zeitsouveränität: die paradoxe Suche nach Selbstbestimmung. In: Wagner, Gabriele/Hessinger, Philipp (Hg.): Ein neuer Geist des Kapitalismus? Ambivalenzen und Paradoxien der Netzwerkökonomie. Wiesbaden: VS, 257-277.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (Hg.) (2007): Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen. Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen. Münster: Westfäl. Dampfboot, 189-214.
- Knoblauch, Hubert (2013): Wissenssoziologie, Wissensgesellschaft und die Transformation der Wissenskommunikation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 63 (18-20/2013), 23.4.2013, 9-16.
- Krüger, Helga (1992): Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiografien. Bielefeld: Böllert.
- Kurtz, Thomas (2003): Berufssoziologie. Bielefeld: transcript.
- Leuze, Kathrin/Rusconi, Alessandra (2009): Haben Professionen ein Geschlecht? Öffentliche Perspektiven und private Hindernisse. In: Wissenschaftszentrum Berlin (WZB): Forum Wissenschaft 4.
- Meyer, Birgit (2010): Die eigene Stimme finden. 40 Jahre Frauenbewegung in Deutschland und die Impulse für die Soziale Arbeit. In: Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hg.): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS, 109-120.
- Nadai, Eva/Sommerfeld, Peter (2005): Professionelles Handeln in Organisationen. Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS, 181-205.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, 70-182.

- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS, 113-141.
- Pfadenhauer, Michaela (2005): Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In: Dies. (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS, 9-22.
- Rerrich, Maria S. (2010): Soziale Arbeit als Frauenberuf: der lange Weg zur Gendered Profession. In: Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hg.): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS, 91-105.
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, F.-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske+Budrich, 132-170.
- Schützeichel, Rainer (2007): Laien, Experten, Professionen. In: ders. (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, 546-578
- StatBA, Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2011/12, Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden. Auch unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410128004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410128004.pdf?__blob=publicationFile) (10.6.2013).
- Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, F.-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession, Opladen: Leske+Budrich: 36-49.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion: Gender at Work in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK.
- Wetterer, Angelika (2007): Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Zentrale Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts „Professionalisierung, Organisation, Geschlecht“ im Überblick. In: Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (Hg): Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen. Widersprüchliche Entwicklungen in professionalisierten Berufsfeldern und Organisationen. Münster: Westfäl. Dampfboot, 189-214.
- Wiemert, Heike/Heeg, Stefan (2012): Kindertagespflege: Tätigkeitsfeld und Betreuungsform mit Potenzial. PKDi-Bericht. Unter Mitarbeit v. Martina Heitkötter. Bielefeld: Fakultät für Soziologie/München: Deutsches Jugendinstitut.

# Hebammen und medizinische Geburtshilfe im 18./19. Jahrhundert

**Marita Metz-Becker**  
Marburg

Gegenwärtig werden in Deutschland ca. fünf Prozent aller Geburten der außerklinischen Geburtshilfe zugerechnet, d.h. sie finden mit Hilfe von Hebammen im häuslichen Bereich oder in speziell eingerichteten, von Hebammen geleiteten Geburtshäusern statt. 95 Prozent der Schwangeren aber entbinden in

einer Klinik. Dies wird als Fortschritt gewertet vor dem Hintergrund, dass die hohe Mütter- und Säuglingssterblichkeit früherer Jahrhunderte heute nicht mehr vorhanden ist. Frauen fühlen sich in der Klinik sicher und vertrauen auf die Apparatemedizin, was u.a. in den zunehmenden Kaiserschnittraten deutlich wird. Gleichzeitig aber wird auch Kritik an der Medikalisation und Technisierung der Geburt laut und alternative Modelle rücken ins Blickfeld, insbesondere auch im Kontext der Diskussion um Kostenersparnis im Gesundheitswesen.

In einer Situation also, in der es um neue Weichenstellungen sowohl von Seiten der Experten als auch der Betroffenen geht, kann ein Blick in die Geschichte hilfreich sein: Seit wann werden Kinder überhaupt in einer Klinik geboren? Welches geburtshilfliche Personal stand in früheren Zeiten bereit? Warum wurde die Hausgeburt, die bis in das 20. Jahrhundert hinein selbstverständlich war, fast vollständig aufgegeben? Wo sind die Triebfedern zu suchen, die diese Entwicklung initiierten und beschleunigten? Wie veränderte sich die Gebärpraxis in den letzten 200 Jahren? Gab es Widerstände von Seiten der Schwangeren und der Hebammen gegen die Akademisierung und Medikalisation des Fachs?

Am Beispiel einiger ausgewählter europäischer Gebärkliniken soll diesen Fragen im Folgenden nachgegangen werden. Mit der Gründung dieser Institute im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert ging eine fundamentale Veränderung der Geburtspraxen einher. Der bis dahin im häuslichen Bereich stattfindende Geburtsvorgang wurde ausgelagert und vor den Augen männlicher Medizinstudenten öffentlich gemacht. Medizinisches Expertentum bildete sich heraus, denn die Geburt galt fortan als interventionsbedürftig, so dass man Hebammen mit dieser Aufgabe nicht

mehr allein betrauen wollte. Diese kopernikanische Wende, an der die bisherige Geburtshilfe zur Geburtsmedizin ‚avancierte‘, kann zeitlich ungefähr auf die Wende zum 19. Jahrhundert datiert werden. Die Aufklärungsphilosophie hatte auch die medizinischen Wissenschaften erfasst und sie vor gänzlich neue Aufgaben gestellt (Foucault 1991). Das Buchwissen allein reichte fortan nicht mehr aus, vielmehr stand nun die empirische Forschung im Mittelpunkt der Überlegungen. Forschung und Lehre am Krankenbett war das, was aufgeklärte Mediziner jetzt forderten und in die Tat umsetzten. Die ersten Krankenhäuser entstanden und mit ihnen – oder sogar noch vor ihnen – die ersten Geburtskliniken, damals in Anlehnung an ihre französischen Vorgängerinnen noch ‚Accouchierhäuser‘ genannt.

## **Hebammenwissen und Hebammenwahl**

Bevor diese Entwicklung eingesetzt hatte, war der Gebärenden in der Regel von weiblichen Familienangehörigen, Freundinnen und Nachbarinnen, die beim Einsatz der ersten Wehen in der Wochenstube der Kreißenden zusammenkamen, Beistand geleistet worden. Die Frauen beruhigten die Gebärende, sprachen ihr Mut zu und regelten die praktischen Dinge, wie das Geburtslager zu richten, für eine geeignete Raumtemperatur zu sorgen, Essen und Getränke zuzubereiten, das Neugeborene zu versorgen usw. Der Nachbarin oder Freundin bei der Niederkunft wechselseitig beizustehen, war eine Selbstverständlichkeit, der sich keine verheiratete Frau entzog. Auf dem Lande bildeten die verheirateten Frauen eine praktische geburtshelferische Hilfgemeinschaft.

Männer hatten zu der Geburtsstube zumeist keinen Zugang. Lediglich wenn sich eine schwierige Geburt ankündigte, wurde der Ehemann hinzugezogen, um der Gebärenden physisch und psychisch beizustehen. Innerhalb dieser Hilfgemeinschaft nahm die Hebamme eine zentrale Rolle ein. Die Gemeinde- oder Amtshebamme wurde von den verheirateten und verwitweten Frauen einer Gemeinde gewählt. Die Hebammenwahl war ein Teil der dörflichen Frauenöffentlichkeit und zugleich das einzige öffentliche Wahlrecht der Frauen. Diese autonome Hebammenwahl blieb vielerorts bis weit in das 19. Jahrhundert erhalten – auch wenn landesherrliche Verordnungen diese Praxis bereits verboten hatten. Um von der Frauengemeinschaft zur Hebamme gewählt zu werden, hatte eine Frau bestimmte persönlichkeitsbezogene Voraussetzungen zu erfüllen. Vor allem musste sie bereits selbst geboren haben.

Auch das Alter der Hebamme spielte eine wichtige Rolle. Ein fortgeschrittenes Alter signalisierte eine besondere Lebenserfahrung und persönliche Reife. Bei einer alten Hebamme konnte ihre moralische Qualität

als unmittelbarer Teil ihrer Hebammentätigkeit eher vorausgesetzt werden. Eine ältere Hebamme verfügte auch über die notwendige Ungebundenheit, stand zu jeder Tages- und Nachtzeit zur Verfügung, weil sie selbst keine kleinen Kinder mehr zu versorgen hatte.

Ein weiteres wichtiges Kriterium war, dass eine Hebamme verheiratet oder verwitwet sein musste. Eine geburtshilfliche Hilfgemeinschaft auf dem Land war eine Gemeinschaft der verheirateten Frauen, und so war es eine Selbstverständlichkeit, dass auch die Hebamme diese Voraussetzung erfüllte, zumal ledige Frauen in der Regel schon wegen ihres Alters und der mangelnden Selbsterfahrung mit Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett kaum in Frage kamen.

Das Wissen einer Hebamme war ein geschlossenes Wissen. Als mündlich überliefertes Traditionswissen konnte es seinen Bestand nicht wesentlich verändern. Eine Trennung von Theorie und Praxis kannte dieses Wissen nicht. Es wurde direkt in der Lebenspraxis gewonnen und in dieser selbst vermittelt. Die Weitergabe dieses geburtshilflichen Wissens geschah von Hebamme zu Hebamme. Die alte Hebamme nahm gewöhnlich eine Assistentin zu allen ihren Geburten mit, die mit ihr arbeitete, der sie ihr Wissen weiter vermittelte und die dann die geburtshilfliche Praxis selbständig übernahm, sobald die alte Hebamme starb oder ihr Amt aufgab. Häufig wechselte auch das Hebammenamt von der Mutter auf die Tochter (Labouvie 2000: 103-112).

Mit der Gründung von Accouchieranstalten aber – denen in der Regel auch Hebammenausbildungsstätten angegliedert waren – veränderte sich das Wissen der Hebammen fundamental. Ihr Unterricht beschränkte sich auf das, was akademisch gebildete Mediziner, für die das Fach selbst noch relativ neu war, ihnen vermittelten. Damit waren sie abgeschnitten von den normalen Erfahrungen um das Geburtsgeschehen, herausgenommen aus den Vorgängen bei einer Hausgeburt, die ja nach wie vor den Normalfall darstellte. Keine erfahrene ältere Hebamme führte sie mehr in die Entbindungskunst ein, eine mehrjährige Lehrzeit „in praxi“ verwandelte sich zu einem drei- oder sechsmonatigen akademischen Kursus. Die Hebammen konnten mit der Entwicklung nicht Schritt halten.

Buchwissen war ihnen weitgehend fremd und konnte auch nur langsam an sie herangetragen werden, da einfache Frauen zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Lesen und Schreiben nur dürftig unterrichtet waren. Auf dem Land galt Erfahrungswissen, mancherorts noch bis in das 20. Jahrhundert hinein, als eigentlich relevante Wissen, und institutionalisierte Bildungseinrichtungen wurden eher mit Argwohn betrachtet. Mit der Institutionalisierung der Geburtshilfe an den Universitäten begann der Prozess der Verwissenschaftlichung des Fachs und der Ausgrenzung der Frauen, denen erst ein Jahrhundert später das Universitätsstudium möglich war (Metz-Becker/Maurer 2010: 11-14).

Die nun neu erlassenen Hebammenordnungen schrieben die untergeordnete Stellung gesetzlich fest. Sie verpflichteten die Frauen, bei jeder Unregelmäßigkeit des Geburtsablaufs den Accoucheur hinzuzuziehen und sich dessen Weisungen zu fügen (Meck-Becker 1997: 53-55). Nur die Normalgeburt verblieb in ihrem Aufgabenbereich, so dass das Wissen der Frauen bei „unrecht stehenden Geburten“, wie sie etwa die berühmte Siegemundin – Stadthebamme in Liegnitz und Verfasserin eines bedeutenden Hebammenlehrbuchs (Pulz 1994: 16-24) – noch geschickt zu behandeln wusste, mehr und mehr verloren ging.

Sie durften sich weder geburtshilflicher Instrumente bedienen, noch bei einer toten Frau den Kaiserschnitt vornehmen oder gar innere Medizin verabreichen. Selbst anerkannte Hausmittel, die gerade auf dem Land noch sehr verbreitet waren, wurden verfemt und den Hebammen deren Verwendung untersagt. Alle volksmedizinischen Kenntnisse, über Generationen tradiert und wirksam, wie die Anwendung von Heilkräutern oder meditativen Techniken, sollten zugunsten der Verbreitung der aufgeklärten Medizin, wie sie von den Universitäten ausging, aufgegeben werden. Die Hebammenbücher, die die Ärzte verfassten, „waren in leicht fasslicher Form geschrieben und alles daraus weggelassen, was ein Medicus und Hebammen-Meister vor einer Hebamme in dieser Kunst voraus haben muß“ (Metz-Becker 1997: 39).

## **Berühmte Hebammen**

Dass die Hebammen trotz der starken Autonomiebeschneidung, die sie hatten hinnehmen müssen, bestrebt waren, auch auf wissenschaftlichem Gebiet voranzukommen und eben nicht das Feld allein den Ärzten zu überlassen, belegen nicht nur jene berühmten Frauenpersönlichkeiten, deren Namen selbst in das legendäre „Lexikon der hervorragenden Ärzte aller Zeiten und Völker“ Aufnahme fanden. Bereits 1745 petitionierten in Paris 40 Hebammen um besseren Unterricht an der dortigen Fakultät. Die französischen Hebammen nahmen es nicht hin, von der Verwissenschaftlichung des Fachs abgeschnitten zu werden, und errichteten 50 Jahre später selbst eine Hebammenschule, der die berühmte Marie Louise Lachapelle (1769-1821) vorstand, als sie am 22.12.1802 den ersten Kurs eröffnete.

Vom akademischen Studium an Universitäten ausgeschlossen, basierten die Erkenntnisse der Hebammen auf Beobachtungen aus der Praxis und den daraus resultierenden Erfahrungen. Dem Lehrbuch der Lachapelle lagen 40.000 Geburten (!) zugrunde, die sie und ihre Kolleginnen geleitet hatten. Als Tochter der Sage-femme en chef des Hotel-Dieu, Madame Dugés, hatte auch sie diese Laufbahn eingeschlagen und war in kurzer

Zeit zur Vorsteherin einer der bedeutendsten Gebäranstalten Europas, der Maternité in Paris, avanciert. Weiten Ruhm erntete M. L. Lachapelle mit ihrem dreibändigen Hauptwerk „Pratique des accouchemens ou mémoires et observations choisies sur les points les plus importants de l'art“, das von 1821 und 1825 erschien.

Die Schülerin der Lachapelle, Marie Anne Victorine Boivin-Gillain (1773-1841) erhielt wegen ihres bedeutenden geburtshilflichen Lehrbuches 1828 den Ehrendokortitel der Universität Marburg. Ihrem Hauptwerk „Mémorial de l'art des accouchemens“ lagen die genauen statistischen Beobachtungen von 20.517 Geburtsfällen zugrunde. Das Buch erlebte allein vier französische Auflagen und wurde ins Italienische und Deutsche übersetzt. Madame Boivin war Ehrenmitglied der Königlichen Gesellschaft der medizinischen Wissenschaften in Bordeaux, erhielt die preußische goldene Verdienstmedaille und einen Ruf von der russischen Zarin nach Petersburg, den sie aber ablehnte.

Sie entwickelte das damals beste Spekulum, mit einer schmerzlin-dernden Vorrichtung bei der Einführung in die Vagina, und ein Intrapelvimeter, ein Instrument zur inneren Messung des weiblichen Beckens. Dass ihre Erkenntnisse und Entwicklungen auch Anwendung auf breiter Ebene fanden, erhellen die weite Verbreitung ihres epochemachenden Lehrbuchs ebenso wie beispielsweise die Erwähnung ihrer Schriften und Instrumente im Inventarkatalog der Marburger Accouchieranstalt: „Boivin's Hebel“, „Intrapelvimeter von Madame Boivin“ und ein „Speculum vaginae von Madame Boivin“ (Metz-Becker 1997: 50).

Auch in Deutschland machten sich im frühen 19. Jahrhundert Frauen in der Geburtshilfe einen Namen. Zum „Doctor honoriae artis obstetriciae“ der Universität Gießen wurde Regina Josepha von Siebold (1771-1849) im Jahr 1815 ernannt. Mit dem am 6. September 1815 verliehenen Doktordiplom war sie die zweite deutsche Frau, die einen medizinischen Dokortitel führte (Dorothea Erxleben war als erste Frau in der Medizin an der Universität Halle promoviert worden).

Ihre Tochter aus erster Ehe, Charlotte Heiland-von Siebold (1788-1859), schlug die gleiche Laufbahn ein. Sowohl von der Mutter wie vom Stiefvater, der gleichfalls Geburtshelfer war, gründlich vorbereitet, nahm sie noch privaten Unterricht an der Universität Göttingen. 1814 legte sie die Prüfung zur Ausübung der Geburtshilfe in Darmstadt ab. Anders als die Mutter unterzog sie sich einer ordnungsgemäßen und nach den Regeln der Medizinischen Fakultät verlaufenden Promotionsprüfung, d.h. einer öffentlichen Disputation. Dieser ungewöhnliche Vorgang erregte eine heftige Debatte innerhalb der Gießener Professorenschaft, die „eine öffentliche Disputation wegen der Materie für ein Frauenzimmer contra decorem“ hielten (Schönfeld 1947: 145).

Doch diese herausragenden wissenschaftlich tätigen Geburtshelferinnen traten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gewissermaßen als Krönung und Abgesang vor der endgültigen Beschränkung der Hebammen auf die ganz normale Geburtshilfe auf. Die Medizinhistorikerin Esther Fischer-Homberger fasst den hier beschriebenen Prozess folgendermaßen zusammen:

„Die Aufklärung hat eine Verwissenschaftlichung, Literaturfähigkeit und vor allem eine Eingliederung der Geburtshilfe in die Medizin gebracht, die dieses Fach (bei der Beschränktheit der Bildungsmöglichkeiten für Frauen) in die Hände von Männern brachte. [...] Für die weiblichen Hebammen wurden nun spezielle Schulen gegründet, die ihnen die Belehrung vermittelten, derer sie als medizinische Hilfspersonen bedurften.“ (Fischer-Homberger 1975: 154)

## **Hierarchisierungstendenzen in der Geburtshilfe**

Die neu gegründeten Entbindungsanstalten boten den Ärzten in besonderer Weise die Möglichkeit, empirisches Expertenwissen zu erwerben und damit die Grundlage zur Verwissenschaftlichung der Geburtshilfe zu legen. Alle wichtigen deutschen geburtshilflichen Schriftsteller seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hatten Entbindungsanstalten vorgestanden. Die Lehren der deutschen Geburtshilfe entstammten der klinischen Praxis und den Beobachtungen, die in den verschiedenen Gebäuhäusern gemacht wurden, wobei sich die Geburtshilfe ausdrücklich als „empirische Wissenschaft“ verstand (Schlumbohm 2012).

Dabei versprach der geschützte und isolierte Raum der Klinik nach Auffassung der Geburtsärzte eine „reine“ Naturbeobachtung ohne störende äußere Einflüsse, womit sich die Entbindungsanstalten als praktische Ausbildungsstätten für den geburtsärztlichen Nachwuchs etablierten. Sie ermöglichten erstmals prinzipiell eine Vereinheitlichung der geburtsärztlichen Ausbildung, die geregelte Weitergabe des Wissens an den Nachwuchs und die Kontrolle dieses Wissens durch die Ärzte selbst.

Häufig wird dieser erhebliche Bedeutungsgewinn ärztlich-männlicher Geburtshilfe im 19. Jahrhundert als eine einseitige Verlustgeschichte der Hebammen begriffen und mit „Verdrängung“, „Marginalisierung“ oder „Deprofessionalisierung“ verknüpft. Bei näherem Hinsehen allerdings kann von einer Verdrängung der Hebamme keine Rede sein. Der ärztlich-männliche Monopolanspruch in der praktischen Geburtshilfe beschränkte sich auf die Behandlung von Geburtskomplikationen, während die Zuständigkeit der Hebamme für das viel umfänglichere Feld der „natürlichen Geburtshilfe“ bis ins 20. Jahrhundert hinein nicht ernsthaft in Frage gestellt wurde.

Schließlich betrachteten die Ärzte komplikationslose Geburten nicht als ihr Aufgabengebiet, wobei sie aber die Definitionsgewalt in der Klinik darüber hatten, welche Fälle ihres Eingreifens bedurften und welche nicht. Weit über Deutschlands Grenzen hinaus bekannt wurde der Göttinger Anstaltsleiter Friedrich Benjamin Osiander (1759-1822) vor allem deshalb, weil er bei jeder zweiten Geburt in seiner Klinik die Zange zur Anwendung brachte. „Warum“, so schrieb er, „soll man mit animalischer Ergebenheit die Hülfe der Natur abwarten“ (Osiander 1794: XII-CXIII), wenn der Geburtshelfer sich doch der „Hülfe der Kunst“ bemächtigen konnte, die in den Accouchierhäusern im häufigen Anlegen der Zange, im Einsatz von Perforationsinstrumenten oder dem „Kaiserschnitt-Bistouri“ lag (Metz-Becker 2000: 31-51)?

Die Nachfrage nach geburtsärztlichen Dienstleistungen blieb in der Bevölkerung jedoch gering, so dass mindestens 90 Prozent der Geburten an der Wende zum 19. Jahrhundert noch immer von Hebammen geleitet wurden. Es ging den Ärzten letztlich also nicht um eine vollständige Verdrängung der Hebammen oder eine absolute Monopolstellung, sondern um eine Hierarchisierung der Geburtshilfe. Nicht nur, dass ihnen infolge ihrer Universitätskarriere die „höhere Entbindungskunst“ (Loytved 2002: 175) zufiel; vielmehr beanspruchten sie auch, im Einzelnen festzulegen, wo das Aufgabengebiet der Hebammen aufhörte und das der Ärzte begann.

Der ärztliche Unterricht in den Hebammenschulen verfolgte genau diesen Zweck, nämlich nicht nur eine qualitative Verbesserung der weiblichen Geburtshilfe, sondern auch die Überlegenheit ärztlicher Geburtshilfe zu garantieren. Hebammen wurden also nur begrenzt zur Behandlung von Geburtskomplikationen angeleitet, um so von therapeutischen Eingriffen fernzuhalten. Zu Zeiten der berühmten Hebamme Justine Siegemund war dies noch anders gewesen: Sie hatte ihren „gedoppelten Handgriff“ in die Geburtshilfe eingeführt und damit Komplikationen abwenden können (Pulz 1994).

## **Alltag in der Accouchieranstalt**

Ort der Hebammenausbildung waren in der Regel ebenfalls die Accouchieranstalten, in denen sie in den „akademischen Ferien“, wenn die Studenten nicht zugegen waren, selbst Geburten betreuen durften. Die Schwangeren in den Entbindungsanstalten gehörten schließlich zu keiner Risikogruppe, so dass hier durchaus „natürliche“ Geburten vorkamen, bei denen dann die Hebammenschülerinnen zugegen waren. Ledige und arme Schwangere waren die Zielgruppe jener Anstalten, denn eine verheiratete Frau begab sich im 19. Jahrhundert zur Geburt nicht in eine öffentliche

Klinik. Häufig wurden die ledigen Schwangeren sogar unter Strafandrohung gesetzlich gezwungen, ihr Kind hier zur Welt zu bringen, andererseits blieb für manche verlassene Schwangere die Gebärhausegeburt die letzte Zuflucht (Metz-Becker 1994: 210-229).

Dennoch muss festgehalten werden, dass sich ein gewisses Gewaltverhältnis aus der Unterrichtsfunktion der Anstalten ergab. Mit ihrer Aufnahme verpflichteten sich die unentgeltlich gepflegten Frauen, für die Untersuchungsübungen der Medizinstudenten und Hebammenschülerinnen zur Verfügung zu stehen und ihr Kind unter deren aktiver Teilnahme zur Welt zu bringen; im Falle des Todes sich oder das Kind gar der Anatomie zur Verfügung zu stellen. Einspruchsmöglichkeiten gegen therapeutische Eingriffe und instrumentale Operationen waren nicht gegeben.

Dass die Anstaltsärzte diesen Spielraum häufig zu unnötigen Eingriffen, die letztlich nur Unterrichtszwecken dienen, nutzten, zeigt die unverhältnismäßig hohe Operationsfrequenz in den Anstalten. Damit wurden die Gebärhausechwangeren eines Großteils der autonomen Selbstbestimmung über ihren Körper beraubt. Häufig genug bezahlten sie ihre Indienstnahme für die Zwecke der Wissenschaft und des Unterrichts mit dem Leben.

Starb dann eine Frau unter der Geburt, war nach einer hessischen Verordnung aus dem Jahr 1801 der „Leichnam in Gegenwart aller Lernenden [zu] öffnen und [zu] zergliedern, demnächst aber [zu] beerdigen“ (STAM 305a: Nr. 4). Das heißt, dass die Gebärhäuser ihre Leichen auch nicht in die Anatomie gaben, sondern eigene Sezierräume für ihre Untersuchungen unterhielten, die sie gleichzeitig in die Lage versetzten, umfangreiche Sammlungen anzulegen, mit denen sich die Institutsdirektoren einen oft zweifelhaften Ruhm erwarben. In der berühmten Marburger Beckensammlung soll sich u.a. das Becken der ersten Institutshebamme, der Nellin, befunden haben (Metz-Becker 1997: 61-62).

Auch der normale, nichtoperative Geburtsablauf im Accouchierhaus war im Sinne seiner Lehr- und Ausbildungsfunktion geregelt. Der Marburger Anstaltsleiter Prof. Busch führt 1821 aus:

„Wenn eine Schwangere zu kreisen anfängt, so werden alsbald die sämtlichen Praktikanten und der Lehrer gerufen: Nach der Reihe, wie sie sich zu der Klinik gemeldet haben, übernimmt einer die Behandlung der Geburt, während die übrigen als Beobachter zugegen sind. Nachdem der Lehrer die Kreisende untersucht hat, geschiehet dasselbe von dem, welcher die Geburt besorgt, und nachher auch von den übrigen Zuhörern. [...] Wenn es nützlich erachtet wird, so werden im Verlaufe der Geburt sämtliche Praktikanten noch einmal zu der Untersuchung zugelassen“ (Busch 1821: 12).

Die Hebammenschülerinnen, die im Haus ausgebildet wurden, waren zu diesen praktischen Übungen nur in den Semesterferien, bei Abwesenheit der Studenten, zugelassen.

Auf das Schamgefühl der den Ärzten anvertrauten Frauen wurde wenig oder gar keine Rücksicht genommen. Musste der zu einer Hausgeburt gerufene Arzt unter der Bettdecke arbeiten, war im Gebärhause der entblößte Frauenkörper selbstverständlich. Der Geburtshelfer und Medizinhistoriker Dohrn berichtet über die Gepflogenheiten in einigen deutschen Gebärhäusern des 19. Jahrhunderts:

„In Erlangen hielt damals der Professor in einem unglaublich dürftig ausgestatteten Auditorium öfters über die einzige, mitten unter den Studenten, an dem runden Tisch sitzende Schwangere seinen Vortrag. In Gießen stand in der Untersuchungsstunde die Schwangere hinter einem dicken Vorhang und der Praktikant durfte nur durch einen Schlitz des Vorhanges seinen Finger in die Genitalien der aufrecht stehenden Schwangeren einführen, worauf der Praktikant über den Befund referierte. In Göttingen sah man in der abendlichen Untersuchungsstunde die Schwangere auf einer Art von Katafalk aufgebahrt. Ein von der Decke herabhängender Vorhang verdeckte die Gesichtszüge der Schwangeren den Augen der Studenten. Ein fremder Besucher glaubte in ein Sektionslocal zu kommen.“ (Dohrn 1903/04: 84-85)

Erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang auch, dass die Frauen im Accouchierhaus von den bis zum Ende des Jahrhunderts in den Anstalten grassierenden Kindbettfieberepidemien bedroht waren (Metz-Becker 1999: 43-49). Dabei blieb der Nutzen ärztlicher Entbindungskunst für Mutter und Kind bis in die 1880er Jahre ambivalent. Einerseits erhöhten sich die Überlebenschancen der Schwangeren und Kinder bei schweren Geburten durch die Anwendung technischer Instrumentarien, andererseits schufen genau jene geburtshilflichen Eingriffe oft erst Gefahren.

Auch die Reform des Hebammenwesens bewirkte nicht sogleich, dass die Geburt bis in das späte 19. Jahrhundert hinein statistisch gesehen sicherer wurde. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts begannen die Mortalitätsraten zu sinken, was auch im Zusammenhang mit veränderten generativen Verhaltensmustern und den sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen reflektiert werden muss (Schlumbohm et al. 1998: 11-28).

### **Literatur**

- Busch, D. H. W. (1821): Einrichtung einer geburtshilflichen Klinik in der academischen Entbindungs-Anstalt zu Marburg. Marburg: Kriegersche Schriften.
- Dohrn, Rudolf (1903/04): Geschichte der Geburtshilfe der Neuzeit, Bd. 1. Tübingen: Pietzcker.
- Fischer-Homberger, Esther (1975): Geschichte der Medizin. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.

- Foucault, Michel (1991): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Frankfurt (M.): Fischer.
- Labouvie, Eva (2000): Andere Umstände. Eine Kulturgeschichte der Geburt. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Loytved, Christine (2002): Hebammen und ihre Lehrer. Wendepunkte in Ausbildung und Amt. Lübecker Hebammen 1730-1850. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Metz-Becker, Marita (1994): Gebären im Dienst der Wissenschaft. Zum Medikalierungsprozeß unehelich schwangerer Frauen in den Gebärhäusern des frühen 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Volkskunde, Vol. 90, Jg. II, S. 210-229.
- Metz-Becker, Marita (1997): Der verwaltete Körper. Die Medikalisierung schwangerer Frauen in den Gebärhäusern des frühen 19. Jahrhunderts. Frankfurt (M.)/New York: Campus.
- Metz-Becker, Marita (Hg.) (1999): Hebammenkunst gestern und heute. Zur Kultur des Gebärens durch drei Jahrhunderte. Marburg: Jonas.
- Metz-Becker, Marita (2000): Die Kaisergeburt der Sophie Gräter – Kulturhistorische Betrachtungen zur Sectio caesarea im frühen 19. Jahrhundert. In: Metz-Becker, Marita / Schmidt S. (Hrsg.): Gebärhaltungen im Wandel. Kulturhistorische Perspektiven und neue Zielsetzungen. Marburg: Jonas, S. 31-51.
- Metz-Becker, Marita (2002): Geburtshilfe im Wandel – kulturhistorische Sicht. In: Künzel, W./Kirschbaum, M. (Hrsg.): Gießener Gynäkologische Fortbildung 2001. 22. Fortbildungskurs für Ärzte der Frauenheilkunde und Geburtshilfe. Berlin/Heidelberg/New York: Springer, S. 73-81.
- Metz-Becker, Marita/Maurer, Susanne (Hrsg.) (2010): Studentinnengenerationen. Hundert Jahre Frauenstudium in Marburg. Marburger Stadtschriften zur Geschichte und Kultur, Bd. 96. Marburg: Rathausverlag.
- Osiander, Friedrich Benjamin (1794): Denkwürdigkeiten für die Heilkunde und Geburtshilfe. Göttingen: Van den Hoeck & Ruprecht.
- Pulz, Waltraud (1994): „Nicht alles nach der Gelahrten Sinn geschrieben“ – Das Hebammenanleitungsbuch von Justina Siegemund. Zur Rekonstruktion geburtshilflichen Überlieferungswissens frühneuzeitlicher Hebammen und seiner Bedeutung bei der Herausbildung der modernen Geburtshilfe. Münchener Beiträge zur Volkskunde, Bd. 15. München.
- Schlumbohm, Jürgen/Duden, Barbara/Gélis, Jacques/Veit, Patrice (1998): Rituale der Geburt. Eine Kulturgeschichte. München: C.H. Beck.
- Schlumbohm, Jürgen (2012): Lebendige Phantome – Ein Entbindungshospital und seine Patientinnen 1751-1830. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Schönfeld, Walther (1947): Frauen in der abendländischen Heilkunde vom klassischen Altertum bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: Enke.
- Staatsarchiv Marburg (StAM), Bestand 305a, A IV, 3c, 1, Das Entbindungsinstitut, Nr. 4, Nr. 23, Nr. 37.

# Krankenpflege im Professionalisierungsprozess

## Entfeminisierung durch Akademisierung?

**Eva-Maria Krampe**  
Frankfurt am Main

Der klassische Pflegeberuf, die Krankenpflege – für die Kinderkrankenpflege und die Altenpflege, die unter anderen historischen Bedingungen entstanden, gelten abweichende Bedingungen – wird in professionssoziologischen Untersuchungen gerne als Musterbeispiel für gescheiterte Professionswerdung oder

erfolglose Professionsprojekte<sup>1</sup> behandelt, und zwar insbesondere im Vergleich mit dem erfolgreichen Professionsprojekt der Medizin. Entsprechende feministische Studien und solche, die Genderaspekte bei der Konstruktion von Berufen und Professionen berücksichtigen (Macdonald 1995, Freidson 1994, Strauss 1975), machen an der Gegenüberstellung von Pflege und Medizin darüber hinaus die Unterschiede zwischen Männer- und Frauenberufen fest (Witz 1992, Larson 1997, Wetterer 2002). Ein großer Teil dieser Professionstheorien bezieht sich auf den anglo-amerikanischen Raum, in dem die Pflegeberufe viel früher als in Deutschland ihre Professionsprojekte begannen.

Die Ergebnisse dieser Analysen lassen sich nur begrenzt auf den deutschsprachigen Raum übertragen, in dem selbst die Verberuflichung nur unvollständig abgeschlossen ist (Wetterer 2002: 307f). Diese Tatsache ist deshalb zu erwähnen, weil sie eine Ursache für die unterschiedliche Beteiligung der Geschlechter an der Entwicklung des Berufs war, zumal wenn man davon ausgeht, dass Männer wenig entwickelte Berufsfelder (Rabe-Kleberg 1987) eher meiden. Die Entwicklung zum Frauenberuf liegt auch in einem bewussten Ausschluss von Männern begründet.

---

<sup>1</sup> Im Text verwende ich den Begriff „Profession“ für eine Berufsgruppe mit herausragendem sozialem Status und weitgehenden Privilegien. Den Begriff „Professionalisierung“ hingegen verwende ich, an Anlehnung an Nittel (2002), für alle Prozesse, die zur Verberuflichung eines Tätigkeitsfeldes führen und von anderen als den Berufsangehörigen selbst durchgeführt werden können. Demzufolge sehe die seit den 1990er Jahren voranschreitende (Teil-)Akademisierung als Teil eines wesentlich längeren Professionalisierungsprozesses.

Deshalb sollen kurz die Anfänge des Professionalisierungsprozesses dargestellt werden.

Ein solcher Rückblick bietet sich noch aus einem weiteren Grund an. Die Akteurinnen und Akteure der aktuellen Professionalisierungsphase, die Ende der 1980er eingeleitet wurde, nehmen explizit Bezug auf die berufliche Entstehungsgeschichte. Sie rekurrieren bei der Suche nach einem erfolgreichen Weg zur Weiterentwicklung des Berufs auf die Anfänge der Verberuflichung, um in der Abgrenzung von ihnen ein nachhaltiges Konzept für die Professionalisierung entwerfen zu können.

## **Die Entstehung des Krankenpflegeberufs**

Die moderne Krankenpflege entstand in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, und zwar im Zuge eines nicht von den Berufsträgern selbst vorangetriebenen, sondern von anderen Interessengruppen gesteuerten Prozesses.<sup>2</sup> Die zentralen Akteure bei der Verberuflichung der Krankenpflege waren zum einen die Mediziner und zum anderen kirchliche Organisationen.

Mit der Vernaturwissenschaftlichung der Medizin vom ausgehenden 18. Jahrhundert an und der beginnenden staatlichen Kontrolle des Gesundheitswesens entstand der Bedarf nach einer neuen Art von Krankenhäusern und besser qualifiziertem (Hilfs-)Personal (Foucault 1999, Hess 2000). Demzufolge wurden im ausgehenden 18. Jahrhundert die ersten Qualifizierungskurse für Lohnwärter/innen von Medizinern entworfen und initiiert (Bischoff-Wanner 1997: 100ff). Daneben nahmen die Kirchen mit ihrer Tradition der Versorgung der Armen und Kranken für sich in Anspruch, die Bewältigung dieser Aufgabe weiterhin zu organisieren. Sie schlossen dabei an die klösterlichen Gemeinschaften an und gründeten zum Zwecke der Pflege der Kranken zahlreiche ordensähnliche Gemeinschaften – zunächst für Männer und Frauen gleichermaßen. Die Mitglieder lebten in der klösterlichen Gemeinschaft; dort erhielten sie Kost und Logis anstelle einer Entlohnung für ihre Arbeit und wurden dort auch im Alter versorgt.

Diese als Mutterhausorganisation bezeichnete Lebens- und Arbeitsform, die von der protestantischen Kirche imitiert wurde, wurde schnell auch von nichtkirchlichen Organisationen übernommen, z.B. vom Roten Kreuz (Bischoff-Wanner 1997: 27ff). Die Krankenschwestern waren damit nicht Beschäftigte der jeweiligen Krankenhäuser, sondern Mitglieder

---

<sup>2</sup> Zur Entstehung von Berufen allgemein im 19. Jahrhundert vgl. Beck/Brater/Daheim (1980).

eines Mutterhauses, das die Krankenpflegerinnen mittels Gestellungsverträgen an die Krankenhäuser gegen eine Pauschalbezahlung „auslieh“ (Teich 1972; Weber 2009). Diese Organisationsform, zumindest die Gestellungsverträge, existieren teilweise bis heute. Dies ist von großer Bedeutung für die schleppende Verberuflichung. Nicht nur blieb die berufliche Ausbildung in den Händen der Schwesternschaften bzw. der Kirchen, sondern darüber hinaus wurden Professionalisierungsversuche immer wieder den ökonomischen Interessen der Kirchen und anderer Vereinigungen geopfert.<sup>3</sup>

## **Die Feminisierung der Krankenpflege im 19. Jahrhundert**

Die Feminisierung der Krankenpflege im Verlauf des 19. Jahrhunderts (Wetterer 2002: 307) ging mit der allmählichen Verdrängung von Männern aus dem Tätigkeitsbereich einher. Die Gemeinschaften, die sich die Krankenpflege zur Aufgabe gemacht hatten, wurden mehr und mehr zu reinen Frauenorganisationen – wenn sie nicht schon von Anfang an dazu bestimmt waren, wie z.B. die Barmherzigen Schwestern oder die von Theodor und Friederike Flieder gegründete Kaiserswerther Diakonissenanstalt.

Dabei war die Bevorzugung von Frauen für die Pflegearbeit an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert keineswegs ausgemacht. Vielmehr wurde die Arbeit des Krankenwarts als eine ideale Beschäftigung sowohl für Männer als auch Frauen der Unterschicht betrachtet (Bischoff-Wanner 1997: 81f). Allerdings zeichnete sich schon wenig später ab, dass man Frauen und ganz besonders bürgerliche Frauen für den Beruf gewinnen wollte. Die nun einsetzenden Argumentationen für die besondere Eignung dieser Frauen lesen sich wie Anleitungen zur Durchsetzung der bürgerlichen Weiblichkeits- und Familienideologie im 19. Jahrhundert (Wetterer 2002: 307).

Beschworen wurden vorgebliche weibliche Tugenden und die Prädestiniertheit von Frauen für besondere Bildungswege. Manche Äußerung stand hierzu allerdings auch in einer Spannung: So wurde versucht, die besondere körperliche Befähigung von Frauen für die zum Teil schwere körperliche Arbeit wie auch ihre einzigartige Eignung für Nacht- und Schichtarbeit zu begründen (Bischoff-Wanner 1997: 85). An dieser Ergänzung „weiblicher“ Qualitäten wird deutlich, dass in der Pflege durch-

---

<sup>3</sup> Die Hindernisse auf dem Weg in die Verberuflichung werden detailliert geschildert von Krampe (2013).

aus auch Arbeiten übernommen werden mussten, die bis dahin von Wärtern durchgeführt worden waren.

Der fortschreitende Ausschluss der Männer aus der Krankenpflege und die Entdeckung der bürgerlichen Frau für diesen Beruf beinhalten somit auch eine Form der Auseinandersetzung zwischen Unterschicht auf der einen und Mittel- und Oberschicht auf der anderen Seite. Es waren vor allem die Frauen des gehobenen Bürgertums, die zwar nicht zahlreich, aber doch in führenden Funktionen in der Pflege vertreten waren und die eine solche Abgrenzung förderten. Die daraus erwachsende hierarchische Ausdifferenzierung von proletarischen Wärtern und Wärterinnen einerseits und Krankenpflegerinnen andererseits war mit Beginn des 20. Jahrhunderts abgeschlossen (Bischoff-Wanner 1997: 108).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts begannen auch diejenigen Pflege-schwwestern, die nicht in Mutterhäusern arbeiteten, sich zu organisieren. Bei den als „wilden“ Schwestern bezeichneten Berufsangehörigen handelte es sich um Privatpflegerinnen, die alleine, also gewissermaßen „selbständig“, in der Pflege in Privathäusern tätig waren. Im Kontext der ersten Frauenbewegung schlossen sich diese Frauen, die zum großen Teil mittleren und gehobenen Schichten angehörten, zusammen. Sie gründeten 1903 die Berufsorganisation der Krankenpflegerinnen Deutschlands (B.O.K.D.). Deren zentrales Ziel war neben der Verberuflichung und damit der einheitlichen Regelung der Ausbildung auch die Schaffung einer Pflege-Profession – wenngleich sie diese eher zurückhaltend verfolgten (Schmidbaur 2002: 75).

Mit der Forderung nach einem Studium – an der Frauenhochschule Leipzig gab es kurz vor Beginn des Ersten Weltkriegs tatsächlich Kurse für Krankenschwestern – grenzte sich die B.O.K.D. nicht nur gegen die kirchlichen Gemeinschaften ab, sondern verstärkte den Ausschluss von Männern aus weniger gebildeten Schichten. Trotz der vielfältigen Verdrängungsprozesse wurden die männlichen Wärter zu Beginn des 20. Jahrhunderts besser bezahlt als die Krankenschwestern, womit es auch im Interesse der Krankenanstalten liegen musste, eher Schwestern als Wärter einzustellen (Bischoff-Wanner 1997: 114ff.).

Im historischen Rückblick auf die Anfänge der Krankenpflege in Deutschland wird die Vielschichtigkeit der Geschlechtersegregation im Verlauf der Berufskonstruktion der Krankenpflege offensichtlich, die nach Wetterer zudem das Medium der sozialen Konstruktion der bürgerlichen Frau und ihrer „weiblichen“ Eigenschaften war (Wetterer 2002: 307). Die Segregation beinhaltet nur bedingt den Erfolg eines von den sich professionalisierenden Akteuren selbst betriebenen Schließungsprozesses, wie er für Professionsprojekte typisch ist (Witz 1992: 94ff.;

Macdonald 1995: 131f.); vielmehr handelt es sich um eine Ausgrenzung, die vor allem durch die Interessen der anderen beteiligten Akteure (Kirchen, Mediziner, Krankenhäuser) vorangetrieben wurde und die ganz unter den Vorzeichen der Durchsetzung der bürgerlichen Familienideologie und der Gewinnung kostengünstiger Pflegekräfte stand.

## **BRD und DDR: Zwei Entwicklungsverläufe eines ‚Frauenberufs‘**

Die frühen Verberuflichungs- bzw. Professionalisierungsversuche, die von der B.O.K.D. zu Beginn des 20. Jahrhunderts initiiert wurden, wurden durch den Ersten Weltkrieg unterbrochen und in der Zeit des nationalsozialistischen Regimes der Nazi-Ideologie vollkommen unterworfen. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurden sie in Ost- und Westdeutschland auf sehr unterschiedliche Weise wieder aufgenommen. Während die Krankenpflege in der DDR von Beginn der 1950er Jahre an in das allgemeine Berufsbildungs- und Facharbeiterwesen integriert wurde, blieb sie in der BRD weiterhin außerhalb der allgemeinen Berufsbildungswege.

Die Krankenpflegeschulen im Westen gehörten weiterhin den Krankenhäusern an und befanden sich in den Schwesternwohnheimen, zu denen Männer keinen Zutritt hatten. Schon deshalb war ihnen eine Ausbildung zum Krankenpfleger verwehrt. Erst mit dem Krankenpflegegesetz von 1965 wurde die Pflegeausbildung in der BRD nationalen und internationalen Standards angepasst, indem sie auf drei Jahre verlängert wurde (Elster 2000: 79). Eine Akademisierung, zumindest für Teile der Krankenschwestern, war 1976 auf einen kurzen Modellversuch für die Lehrerausbildung an der Freien Universität Berlin beschränkt; sie scheiterte am Widerspruch kirchlicher Pflegeorganisationen ebenso wie an dem der Gewerkschaften. Fast allein die Nachfolgeorganisation der B.O.K.D., zunächst als Agnes Karll-Verband und dann als Deutscher Berufsverband für Krankenpflege, trat wieder für die Akademisierung ein und versuchte in den verbandseigenen Institutionen qualitativ hochwertige Weiterbildungen anzubieten (Elster 2000: 148).

Im Gegensatz dazu gab es in der DDR bereits ab 1963 an der Humboldt-Universität zu Berlin die Möglichkeit für Lehrende in der Krankenpflege, ein Hochschulstudium mit dem Abschluss als DiplommedizinpädagogIn zu absolvieren (Thielkötter 2006: 157). Für leitende Krankenpflegepersonen wurde 1982 der Studiengang „Diplomkrankenpflege“ eingeführt, der ein vierjähriges Fernstudium umfasste (Glomb/Dietze 2004). Vergleichend lässt sich also feststellen, dass die Professionalisie-

rung in der DDR deutlich schneller vorangetrieben wurde als in Westdeutschland.

Trotz der unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten lassen sich in beiden Staaten einige Parallelen erkennen. In Ost und West gab es eine starke hierarchische Ausdifferenzierung innerhalb des Berufs. Sie beinhaltete zum einen die Etablierung der Krankenpflegehilfe (in der DDR bereits ab 1955, in der BRD ab 1963) und zum anderen die Schaffung von Spezialisierungen wie der OP-Pflege, der Anästhesie- und Intensivpflege, der psychiatrischen Pflege und der Gemeindepflege. Darüber hinaus gab es in beiden Staaten besondere Qualifikationswege für Leitungsfunktionen und Lehrende in der Krankenpflege. Diese führten in den 1960er Jahren in der DDR zur Etablierung von acht Qualifikationsstufen in der Krankenpflege (Thielkötter 2006: 120f.), während sie in der BRD mit der Einrichtung entsprechender Weiterbildungen einherging (Elster 2000: 154ff.).

Auch kam es in West wie Ost zum Ausschluss des männlichen Personals bei den Pflegenden, und zwar obwohl angesichts des permanenten Schwesternmangels verstärkt Männer für den Beruf geworben werden sollten. Während ihnen in der DDR verkürzte Ausbildungszeiten angeboten wurden, beschränkte man sich in der BRD auf besondere Werbekampagnen. Diese stießen im Westen auf großen Unmut bei den Schwestern, die die Krankenpfleger aufgrund ihrer abweichenden Ausbildungswege weiterhin als wenig qualifizierte Wärter betrachteten (Elster 2000: 193) und sie in der Folge offen diskriminierten. Allen Bemühungen zum Trotz waren 1971 in beiden deutschen Staaten ca. 90 % aller Beschäftigten in der Krankenpflege Frauen. Allerdings, so bemerken Heintz et al. (1997: 77 für die Schweiz) und Schmidbaur (2002: 178 für BRD und DDR), waren Männer auch zu diesem Zeitpunkt bereits in bestimmten Weiterbildungskursen wie auch auf höheren Leitungsebenen deutlich stärker repräsentiert als beim Pflegepersonal, und in diesem Sinne überrepräsentiert.

Angesichts dieses Vergleichs stellt sich die Frage nach der Ursache dafür, dass bei unterschiedlichen Professionalisierungsniveaus identische Ergebnisse für die hierarchische Geschlechterdifferenzierung zu beobachten sind. Es erscheint zumindest überraschend, dass die formal abgeschlossene Verberuflichung und die Teilakademisierung in der DDR nicht zu einem wesentlich größeren Anteil von Männern im Beruf geführt haben. Das wäre entsprechend zahlreicher Untersuchungen über Frauenberufe zu erwarten gewesen. Man kann sich einer Erklärung annähern, wenn man die Veränderungen in der Pflege im westlichen Teil Deutschlands seit den 1980er Jahren ins Auge fasst.

## Faktoren der Entfeminisierung der Pflege seit den 1980ern

Für den erneuten Ruf nach einer Professionalisierung und (Teil-)Akademisierung der Pflegeberufe spielte der andauernde „Pflegetotstand“ in den 1980er Jahren eine ebenso zentrale Rolle wie die Forderungen pflegerischer Eliten, die deutsche Pflege an die fortschreitende Akademisierung in anderen Ländern anzupassen.

Der permanente Mangel an Pflegekräften, insbesondere an hochqualifizierten Berufsangehörigen wurde gegen Ende der 1980er Jahre so eklatant, dass nach neuen Wegen zur Behebung des Missstands gesucht wurde. Daran waren zum einen die Krankenhäuser und Ärzte beteiligt, die aufgrund großer Innovationsschübe in Diagnostik und Therapie besser qualifiziertes Personal benötigten (Robert Bosch Stiftung 2000); zum anderen begannen die Pflegenden selbst, eine bessere Bezahlung und höhere Qualifikation zu fordern. Nach der Ausrufung des „Pflegetotstands“ durch alle beteiligten Organisationen konnte 1989 eine wesentlich bessere Bezahlung erwirkt werden. Der Bedarf nach akademischen Qualifikationen, überschchnitt sich mit Forderungen nach einer (Teil-)Akademisierung, wie sie von den Pflegeeliten eingebracht wurden. Auch sollten durch eine Akademisierung mehr junge Menschen für den Beruf gewonnen werden.

Die Vereinigung der beiden deutschen Staaten gab weitere Impulse, waren doch in der DDR Pflegestudiengänge schon lange etabliert. Das durchaus umstrittene Projekt der Akademisierung erhielt damit eine andere Grundlage, so dass sich auch traditionelle Gegner, wie ein Teil der Schwesternschaften und die Gewerkschaften, anschlossen. Innerhalb weniger Jahre entstanden, zumeist als Studiengänge für Pflegemanagement und Pflegepädagogik, ungefähr 40 Pflegestudiengänge vor allem an Fachhochschulen, die allerdings eine abgeschlossene Ausbildung in einem Pflegeberuf voraussetzten und die traditionellen Weiterbildungen in diesen Bereichen ablösten (vgl. Krampe 2009).

Mit der (Teil-)Akademisierung ging ein mehrjähriger Selbstverständigungsdiskurs über das Professionalisierungsprojekt einher. Diskutiert wurde, ob eine Akademisierung für alle Berufsangehörigen oder nur für die Eliten anzustreben sei, ob der Status einer Profession oder die Verbesserung der Praxis im Vordergrund stehen sollte, und ob der Krankenpflegeberuf sich von der Medizin emanzipieren sollte.

Ein zentraler Aspekt in diesem Diskurs war die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Frauenberufs Pflege. Mit der (Re-)Konstruktion der Berufsgeschichte hatte sich ein großer Teil der Pflegewissenschaftlerinnen ausführlich auseinandergesetzt. Unter ihnen bestand Konsens dar-

über, dass die Professionalisierung vor allem deshalb gescheitert war, weil die Pflege auf Grund ihrer Nähe zur Hausarbeit, der wenig strukturierten, häufig intuitiv geleiteten Praxis und der Diffusität der Aufgaben nicht professionalisierungsfähig sei. Um diese Professionalisierungshindernisse zu überwinden, strebten wichtige Akteurinnen und Akteure der Akademisierung dezidiert danach, die Pflege zu „entfeminisieren“, sie rational und sachlich, strukturiert und transparent zu gestalten. Dazu sollten eine wissenschaftliche Grundlegung und die akademische Ausbildung beitragen (Krampe/Höhmann 2004).

Die Intention, die Pflege zu ent-weiblichen, wurde im Pflegediskurs allein auf die pflegerische Arbeit bezogen; sie umfasste nicht die Frage nach der quantitativen Geschlechterverteilung im Beruf. Die Protagonist/innen thematisierten – zumindest in ihren veröffentlichten Beiträgen – keine Fragen nach der Beteiligung von Männern oder deren Ausschluss aus dem Projekt. Auch die Tatsache, dass mit Verwissenschaftlichung, Akademisierung und neuen Karrierewegen in Frauenberufen der Anteil der Männer in gehobenen Positionen ansteigen könnte, war nicht Gegenstand der Debatte. Ob es sich dabei um eine bewusste Leerstelle handelt, die sich aus der intendierten Entfeminisierung ergab und so zur Entgeschlechtlichung wurde, ist offen. Implizit jedoch setzte der Diskurs in dieser Hinsicht einen Orientierungsrahmen für die Neuausrichtung der Pflege, die durchaus „männlich“ werden sollte.

Parallel zu den berufsinternen Entwicklungen und Tendenzen sind im selben Zeitraum wesentliche gesellschaftliche Veränderungen zu verzeichnen, die Einfluss auf das Verständnis „männlicher“ und „weiblicher“ Sozialcharaktere hatten. Diese können hier nicht ausgeführt werden, sondern müssen skizzenhaft bleiben. Zum einen ist zu bemerken, dass sich in der Folge der Zweiten Frauenbewegung und der stärkeren Förderung von Frauen im Bildungswesen durchaus Veränderungen bei der Karrierewahl von Frauen ergeben haben.

Im Durchschnitt hat sich an der Berufswahl von Frauen zwar nur wenig geändert. Doch lassen sich bei den jüngeren Frauen neuartige Präferenzen feststellen. Mit einem steigenden Anteil an Frauen bei den Abiturienten wählen auch immer mehr junge Frauen ein Studium als Einstieg in das Berufsleben (BMFSFJ 2005). Sie machen inzwischen die Hälfte der Studierenden aus, und zwar nicht ausschließlich in „Frauenstudiengängen“, sondern auch z.B. in der Medizin (1975: 28 %, 2011: 61 %), der Betriebswirtschaftslehre (1975: 15 %, 2011: 47 %) und in den Rechtswissenschaften (1975: 25 %, 2011: 53 %) (StatBA 2013, 2013a, 2013b). Junge Frauen sind offensichtlich karrierebewusster und wählen oft nicht

mehr die „typischen“ Berufswege, was weitreichende Folgen für alle Frauenberufe haben könnte.

Auf der anderen Seite haben sich auch für junge Männer, zwar nicht in großem Ausmaß, aber in steigender Anzahl neue Perspektiven ergeben. Nicht zuletzt gehört dazu die Tatsache, dass der Zivildienst eine erhebliche Anzahl junger Männer um eine Erfahrung sozialen Lernens bereichert hat, der ihre Berufsentscheidung beeinflusst hat:

„Der Zivildienst ist der einzige Bereich in Deutschland, aus dem Männer signifikant in soziale Berufe gegangen sind und insbesondere in die Pflegebereiche hinein. Zivildienst – das ist ein absolut gelungenes Projekt – für Männer wohlbemerkt.“ (Friedrich-Ebert-Stiftung 2009: 25)

Darüber hinaus dürfte auch die Ausweitung der AIDS-Erkrankungen in den 1980er und 1990er Jahren dazu beigetragen haben, dass Männer, die sich in AIDS-Hilfe-Projekten engagierten, den Weg in Pflegeberufe gefunden haben.

Diese Veränderungen wurden nicht zuletzt dadurch befördert, dass sich die im Frauenberuf Pflege noch bis in die 1960er Jahre andauernde Diskriminierung von Männern (Elster 2000: 193) in eine positive Diskriminierung verwandelt hat (Möller-Dreischer 2011: 36). Auch haben die seit den 1990er Jahren bessere Bezahlung und die durch die Studiengänge zunehmenden Karrierechancen einen Anreiz geschaffen, sich für Pflegeberufe zu entscheiden.

## **Mehr Männer durch Professionalisierung?**

In der Tat ist für den Zeitraum seit Beginn der 1990er Jahre eine allmähliche Steigerung der Anzahl der Männer in der Pflege zu verzeichnen.<sup>4</sup> Ausgehend von ungefähr je 90 % Frauen in der Krankenpflege in Ost- und Westdeutschland im Jahr 1971 hat sich die Geschlechterverteilung in den zwei Jahrzehnten seit der Vereinigung langsam verändert. So betrug 1996 der Frauenanteil 88 % und der der Männer 12 % (Kasiske et al. 2006); im Jahr 2000 lag das Verhältnis bei 87 % Frauen zu 13 % Män-

---

<sup>4</sup> Darauf deuten zumindest die wenigen Zahlen und Auswertungen hin, die für die letzten Jahrzehnte zur Verfügung stehen. Daten erhebt zwar der kontinuierlich aktualisierte Gesundheitsbericht des Bundes (GBE-Bund 2013), aber nur in Bezug auf die Beschäftigten in der Krankenpflege in Krankenhäusern. Spezifische Daten über akademisch qualifizierte Pflegekräfte werden dabei kaum erhoben. Auch allgemeine Hochschulstatistiken sind wenig aussagekräftig, da sie die Pflegestudiengänge unter die Fächergruppe der Gesundheitswissenschaften subsumieren. Selbst bei den zahlreichen, fast für jeden Berufsbereich bestehenden Berufsverbänden liegen keine Daten vor; ein Mangel, der auch in anderen Untersuchungen bedauert wird (u.a. Kasiske et al. 2006: 93; Sewtz 2006: 156; Möller-Dreischer 2011: 31).

nern, 2005 waren es 86 % Frauen und 14 % Männer, 2010 dann 86 % zu 14 % (GBE-Bund 2013). Für die Jahre 2011 und 2012 meldete das statistische Bundesamt weitere Zunahmen bei den Auszubildenden auf 19 % und zuletzt 21 % Männer, die eine Pflegeausbildung begannen (StatBA 19.07.2011, 23.10.2012). Allerdings stellten Stuve et al. bereits 2006 fest, dass die Zahl der männlichen Absolventen von Pflegeausbildungen 18 % ausmachte, während der Anteil der Männer im Beruf weitaus geringer war. Dies kann nach Stuve et al. zum einen als leichter Trend einer zunehmenden Anzahl von Männern in diesem Bereich interpretiert werden. Zum anderen vermuten die Autoren aber auch, dass Männer kürzer als Frauen im Beruf verweilen und eher in andere Tätigkeitsfelder wechseln, häufig durch Weiterqualifizierung (Stuve et al. 2006: 10).

Darüber hinaus gelangen Männer, gemessen an ihrem geringen Anteil im Beruf insgesamt, überproportional häufig in Leitungspositionen. Das belegt eine Befragung von leitenden Pflegenden in einigen Bundesländern. In Baden-Württemberg sind die Leitungspositionen im Pflegedienst (sog. Pflegedienstleitungen) zu 37 % mit Männern besetzt, in Niedersachsen geht der Trend in dieselbe Richtung.<sup>5</sup> In Brandenburg und Berlin dagegen sind nach wie vor nur knapp 10 % der Pflegedienstleitungen Männer. Außerdem betrug zum Zeitpunkt der Untersuchung der Anteil der akademisch qualifizierten Pflegedienstleitungen bundesweit ungefähr 20 %; in Baden-Württemberg allerdings nur 14,6 % (Haastert/Bader 2001: 91).

Schlaglichtartig können noch Studierendenstatistiken der Fachhochschule Frankfurt am Main hinzugezogen werden. Im Diplomstudiengang Pflege, der in den Anfangsjahren die abgeschlossene Ausbildung in einem Pflegeberuf zur Zulassungsvoraussetzung hatte, stieg der Anteil der weiblichen Studienanfänger zwischen dem Zeitpunkt seiner Einrichtung 1993/94 und dem seiner Einstellung 2006/7 von 63 % auf 75 % an.

Im parallelen Studiengang Pflegemanagement stieg der Anteil weiblicher Studienanfänger vom Beginn im Sommersemester 1996 (56 %) bis zur letzten Aufnahme im Sommer 2008 auf 83 %. (Auch hier war eine abgeschlossene Ausbildung Zulassungsvoraussetzung. Der Studiengang war damit den früheren Weiterbildungen in Hessen sowie den entsprechenden Studiengängen in anderen Bundesländern vergleichbar.) In den

---

<sup>5</sup> Interessant wäre es auch zu erfahren, wie hoch der Männeranteil bei den Leitungen und Inhabern von ambulanten Pflegediensten ist, zumal der Männeranteil in diesem Bereich wesentlich niedriger ist als in der stationären Krankenpflege.

daran anschließenden Bachelor-Studiengängen,<sup>6</sup> die zum Wintersemester 2007/8 erstmalig begonnen haben, zeichnen sich gegenläufige Entwicklungen ab. In beiden Studiengängen nimmt der Anteil der weiblichen Studienanfänger und noch mehr der Studierenden deutlich ab, und zwar von anfänglich etwas mehr als 90 % auf 85 % bzw. 75 % im Wintersemester 2011/ 12.<sup>7</sup> Ähnlich sieht es im vergleichbaren Bachelor-Studiengang Pflege an der Fachhochschule Fulda aus. Dort ging der Anteil der weiblichen Studierenden von 2005/6 von 78 % auf 73 % im Wintersemester 2010/11 zurück. Umgekehrt verhält es sich im Bachelor-Studiengang Pflegemanagement, in dem im gleichen Zeitraum der Anteil der Frauen von anfänglich 64 % auf 71 % anstieg (GFFZ 2013).

Offensichtlich bestätigen die Zahlen für die Pflegeberufe das in allen Frauenberufen auftretende Phänomen, dass Männer, verglichen mit ihrem Anteil in den unteren Einkommensgruppen, in besser bezahlten Funktionen und führenden Positionen überproportional vertreten sind (Williams 1989). Allerdings lässt sich die Frage, ob die Männerkarrieren in der Pflege allein dem Akademisierungsprozess seit Beginn der 1990er Jahre geschuldet sind, nicht leicht beantworten. Männer, die heute in leitenden Funktionen in der Pflege tätig sind, haben oftmals ihre Krankenpflegeausbildung bereits vor der Teilakademisierung begonnen und sind den klassischen Weg der Weiterbildungen gegangen.

Vielmehr deutet das vorhandene Zahlenmaterial darauf hin, dass vor allem die langsam voranschreitende Professionalisierung erst in Verbindung mit bestimmten Veränderungen in der Gesellschaft, insbesondere veränderten männlichen Sozialisationserfahrungen, Männer vermehrt in den Pflegeberuf gebracht haben. Ob sich dadurch ihr Anteil in Führungspositionen, der immer schon überproportional hoch war, weiter erhöht hat, kann erst beurteilt werden, wenn Daten aus den Jahren vor 1990 hinzugezogen werden können. Für die ostdeutschen Bundesländer jedoch ist festzustellen, dass der Männeranteil sowohl insgesamt als auch in Führungspositionen unverändert geblieben ist. Das scheint darauf hinzudeuten, dass Professionalisierung und Akademisierung allein nicht ausreichen, um den Beruf für Männer attraktiver zu machen.

---

<sup>6</sup> Es handelt sich um die Bachelor-Studiengänge „Allgemeine Pflege“, „Allgemeine Pflege mit Schwerpunkt Case Management/Gesundheitsförderung“ sowie „Allgemeine Pflege mit Schwerpunkt Management in Gesundheitseinrichtungen“.

<sup>7</sup> [https://www.fh-frankfurt.de/fileadmin/de/Studienangebot/Tipps/studentenstatistik\\_2011\\_2.pdf](https://www.fh-frankfurt.de/fileadmin/de/Studienangebot/Tipps/studentenstatistik_2011_2.pdf) (27.5.2013).

## Eine Handlungsoption

Vor dem Hintergrund der Langzeitentwicklungen in der Krankenpflege ließe sich über eine Interventionsmaßnahme nachdenken, nämlich die Quotierung von männlichem Führungspersonal entsprechend seinem Anteil an den Pflegenden selbst. Allerdings stellt sich dabei als erstes die Frage, welche Quote das sein könnte. In der ambulanten Pflege, in der Rehabilitation und in der Altenpflege liegt der Anteil der männlichen Berufsangehörigen unter dem Niveau in der stationären Krankenpflege. Müsste dann der Durchschnitt auf alle unterschiedlichen Einrichtungen bezogen und bundesweit festgelegt werden? Das würde bedeuten, dass Einrichtungen, in denen es faktisch kein männliches Pflegepersonal gibt, dennoch leitende Pfleger einstellen könnten. Umgekehrt wäre es in psychiatrischen Stationen und Kliniken, in denen der Männeranteil weit über dem allgemeinen Durchschnitt liegt.

Trotz einiger Definitionsschwierigkeiten auf der operationalen Ebene könnte eine solche Quotierung Veränderungen bringen. Auf der einen Seite würde sie bewirken, dass Männer nicht allein aus Karrieregründen einen Pflegeberuf ergreifen, sondern sich mehr auf pflegerische Aufgaben einlassen müssten. Auf der anderen Seite könnten Männerquotierungen vielleicht dazu beitragen, dass das weibliche Personal, das nicht unerheblich dazu beiträgt, Männer auf dem Karriereweg zu befördern, bewusst über die eigenen Konzeptionen von Männer- und Frauenrollen nachdenkt und diese in Frage stellt.

### Literatur

- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Bischoff-Wanner, Claudia (1997): Frauen in der Krankenpflege. Zur Entwicklung von Frauenrolle und Frauenberufstätigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der der Bundesrepublik Deutschland. München. Auch unter: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument%2cproperty%3dpdf%2cbereich%3dgenderreport%2csprache%3dde%2crwb%3dtrue.pdf> (6.5.2013).
- Elster, Ruth (2000): Der Agnes Karll-Verband und sein Einfluss auf die Entwicklung der Krankenpflege in Deutschland. Frankfurt: Mabuse-Verlag.
- Foucault, Michel (1999): Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

- Freidson, Eliot (1994): *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy, and Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2009): *Wenn die Töchter nicht mehr pflegen... Geschlechtergerechtigkeit in der Pflege*. Erstellt von Heike Gumpert. Bonn. Auch verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06694.pdf> (6.5.2013).
- GBE-Bund, Gesundheitsberichterstattung des Bundes (2013): *Beschäftigte im Gesundheitswesen in 1.000. Gliederungsmerkmale: Jahre, Deutschland, Alter, Geschlecht, Art der Beschäftigung, Berufe*. URL: [http://www.gbe-bund.de/oowa921-install/servlet/oowa/aw92/dboowasys921.xwdevkit/xwd\\_init?gbe.isgbetol/xs\\_start\\_neu/&p\\_aid=i&p\\_aid=33608658&nummer=85&p\\_sprache=D&p\\_indsp=4051&p\\_aid=80424803](http://www.gbe-bund.de/oowa921-install/servlet/oowa/aw92/dboowasys921.xwdevkit/xwd_init?gbe.isgbetol/xs_start_neu/&p_aid=i&p_aid=33608658&nummer=85&p_sprache=D&p_indsp=4051&p_aid=80424803) (6.5.2013).
- GFFZ, Gemeinsames Frauenforschungszentrum der hessischen Fachhochschulen (2013): *Gender-Monitor*. URL: [http://www.gffz.de/data/downloads/107176/FA-Pflege\\_und\\_Gesundheit\\_Bachelor\\_BA.pdf](http://www.gffz.de/data/downloads/107176/FA-Pflege_und_Gesundheit_Bachelor_BA.pdf) (6.5.2013).
- Glomb, Eike/Dietze, Friedhelm (2004): *Beiträge zur Krankenpflege in der DDR*. Berlin.
- Haastert, Frank/Bader, Ute (2001): *Berufs- und Qualifikationsprofile von Pflegedienstleitungen in Berlin, Brandenburg und Baden-Württemberg*. München: Grin.
- Heintz, Bettina/Nadai, Eva/Fischer, Regula/Ummel, Hannes (1997): *Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Hess, Volker (2000): *Der wohltemperierte Mensch. Wissenschaft und Alltag des Fiebermessens (1850-1900)*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kasiske, Jan/Krabel, Jens/Schädler, Sebastian/Stuve, Olaf (2006): *Zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung in Deutschland*. In: Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Hrsg.): *Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung*. Opladen: Budrich, 11-110.
- Krampe, Eva-Maria/Höhmann, Ulrike (2004): *Wissenschaft zur Entfeminisierung des Frauenberufs Pflege*. Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 22 (2 u. 3), 94-111.
- Krampe, Eva-Maria (2009): *Emanzipation durch Professionalisierung? Akademisierung des Frauenberufs Pflege in den 1990er Jahren: Erwartungen und Folgen*. Frankfurt: Mabuse-Verlag.
- Krampe, Eva-Maria (2013): *Professionalisierung der Pflege aus historischer Sicht*. CNE Stuttgart: Thieme [in Vorbereitung].
- Larson, Magali Sarfatti (1997): *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley u.a.: University of California Press.
- Macdonald, Keith M. (1995): *The sociology of the Professions*. London u.a.: Sage Publications.
- Möller-Dreischer, Sebastian (2011): *Zur Dynamik der Geschlechter in pädagogischen Berufen. Eine exemplarische empirische Untersuchung an männlichen Studenten der Rehabilitationswissenschaften/Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Nittel, Dieter (2002): *Professionalität ohne Profession?* In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253-286.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1987): *Frauenberufe. Zur Segmentierung der Berufswelt*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2000): *Pflege braucht Eliten. Denkschrift der Kommission der Robert Bosch Stiftung zur Hochschulausbildung für Lehr und Leitungskräfte in der Pflege*. 6. Aufl. Gerlingen: Bleicher Verlag.

- Schmidbaur, Marianne (2002). Vom „Lazaruskreuz“ zu „Pflege aktuell“. Professionalisierungsdiskurse in der deutschen Krankenpflege 1903–2000. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Sewtz, Susanne (2006): Karrieren im Gesundheitswesen – eine geschlechtervergleichende Analyse der Professionen Medizin und Pflege. Weinheim: Juventa.
- StatBA, Statistisches Bundesamt (2010): Frauen und Männer in verschiedenen Lebensphasen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Auch unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/BroschuerenFrauenMaenner0010013109001.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/HaushalteMikrozensus/BroschuerenFrauenMaenner0010013109001.pdf?__blob=publicationFile) (6.5.2013).
- StatBA, Statistisches Bundesamt (2011): 19% der Ausbildungsanfänger in Pflegeberufen sind männlich. Pressemitteilung vom 19.07.2011. URL: [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2011/PD11\\_029\\_p002.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2011/PD11_029_p002.html) (6.5.2013).
- StatBA, Statistisches Bundesamt (2012): 21 % der Ausbildungsanfänger in Pflegeberufen sind männlich. Pressemitteilung vom 23.10.2012. URL: [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2012/PD12\\_043\\_p002.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2012/PD12_043_p002.html) (6.5.2013).
- StatBA, Statistisches Bundesamt (2013): Studierende Studienfach Betriebswirtschaftslehre. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil02.html> (6.5.2013).
- StatBA, Statistisches Bundesamt (2013a): Studierende Studienfach Rechtswissenschaft. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil03.html> (6.5.2013).
- StatBA, Statistisches Bundesamt (2013b): Studierende Studienfach Medizin (Allgemein-Medizin). URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil05.html> (6.5.2013).
- Strauss, Anselm L. (1975): Professions, Work and Careers. New Brunswick (N.J.): Transaction Books.
- Stuve, Olaf/Krabel, Jens/Kasiske, Jan/Schädler, Sebastian (2006): Zur Situation von Männern in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie. Berlin: Dissens.
- Teich, Ulrich (1972): Die Rechtsstellung der Krankenschwestern und Krankenpflegehelferinnen in ihren Verbänden und in der Krankenanstalt. Dissertation Würzburg.
- Thielkötter, Andrea (2006): Pflegeausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik – ein Beitrag zur Berufsgeschichte der Pflege. Frankfurt a.M.: Mabuse Verlag.
- Weber, Astrid (2009): Ist die Rotkreuzschwester Arbeitnehmerin ihrer Schwesternschaft? Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK.
- Williams, Christine (1991): Gender Differences at Work. Berkeley: University of California Press.
- WSI, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (2012): Einkommens- und Arbeitsbedingungen in Pflegeberufen. Eine Analyse auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank. Düsseldorf: Hans-Böckler Stiftung. Auch unter: [http://www.boeckler.de/pdf/ta\\_lohnspiegel\\_pflegerberufe\\_2012.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/ta_lohnspiegel_pflegerberufe_2012.pdf) (6.5.2013).
- Witz, Anne (1992): Professions and Patriarchy. London/New York: Routledge.

# Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung

## Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen

**Peer Pasternack**  
Halle-Wittenberg

Das frühpädagogische Tätigkeitsfeld wird vom Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers dominiert. Von diesem wird typischerweise in der weiblichen Form gesprochen – zu Recht: 2010 waren nur 2,7 % des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen Männer.<sup>1</sup> Diese Situation resultiert sowohl aus der

historischen Herkunft des Berufs als auch aus seiner aktuellen Platzierung im System der pädagogischen Berufe.

### Ältere und jüngere Geschichte

Die Entwicklung des Berufs der Erzieherin nahm ihren Ausgang bei den „Wärterinnen“, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts in sog. Kleinkinderbeschäftigungsschulen, Bewahranstalten, Warte- oder Spielschulen, Verwahrungs-, Aufsichts- oder Hüteschulen die Aufsicht führten. Zunächst wurden die Wärterinnen von berufserfahrenen Aufseherinnen auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Seit den 1830er Jahren sind kleine Ausbildungsstätten für „Kleinkinderlehrerinnen“ nachweisbar. Im Rahmen einer Wiederbelebung des Diakonissenamtes und der Ausbreitung von Diakonissenhäusern entstand dann eine schließlich weit verbreitete Ausbildungsform für berufliche Tätigkeiten in der Vorschulerziehung. Im katholischen Bereich wurde die Ausbildung zur sog. Bewahranstaltsschwester etabliert. Friedrich Fröbel (1782-1852) begann um das Jahr 1840 mit der Ausbildung

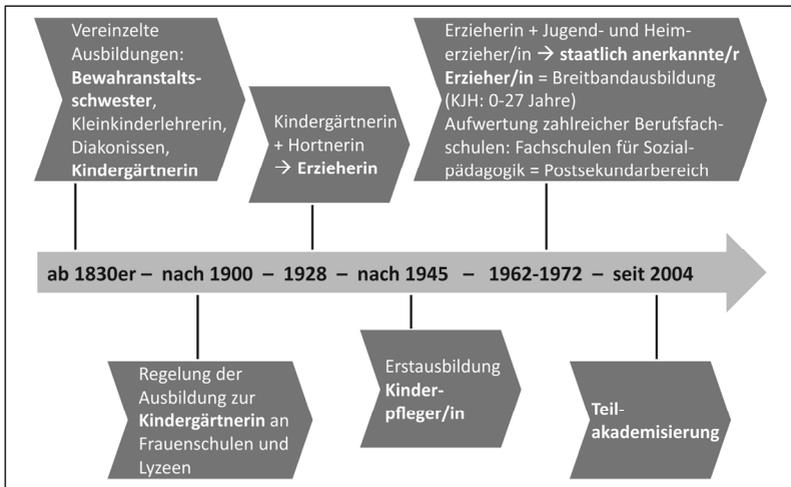
---

<sup>1</sup> Das Bundesamt für Statistik weist einen Anteil männlicher Beschäftigter von 3,7 % (15.827) aus. Dabei werden allerdings Praktikanten, Zivildienstleistende, Männer im Freiwilligen Sozialen Jahr (von 2.678 dort tätigen FSJlern sind 567 männlich), ABM-Kräfte, Verwaltungsmitarbeiter, freigestellte Leitungskräfte sowie Schulhortpersonal mitgezählt. Die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ rechnet diese Personengruppen heraus und kam auf den erwähnten Anteil von 2,7 % (Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, [http://www.koordination-maennerinkitas.de/fileadmin/company/pdf/Koordinationsstelle/Maenneranteil\\_BL-07-12.pdf](http://www.koordination-maennerinkitas.de/fileadmin/company/pdf/Koordinationsstelle/Maenneranteil_BL-07-12.pdf), 4.6.2013).

von „Kindergärtnerinnen“ eine erste Initiative zur Pädagogisierung der Tätigkeit. Ab 1908 wurden in Preußen – im Rahmen der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens – die Ausbildung zur Kindergärtnerin geregelt und 1911 „Vorschriften für die an Frauenschulen angegliederten Kurse zur Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen“ sowie eine „Ordnung der Kindergärtnerinnenprüfung an den Lyzeen“ erlassen. Damit kam es zu einer ersten Formalisierung der Berufsausbildung. (Amthor o.J.)

Bei all diesen Bemühungen dominierte allerdings – trotz reformpädagogischer Alternativansätze, etwa bei Fröbel – die fürsorgerische Idee gegenüber dem Bildungsgedanken: „Die frühe Einordnung der vorschulischen Erziehung und Bildung in das Fürsorge- bzw. später das Wohlfahrtssystem ist ein wesentlicher Grund für die schleppende Professionalisierung des Erzieherinnenberufs“ (von Balluseck 2009: 3). Man wird die Bemühungen vom Beginn des 19. bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts daher als Kryptoprofessionalisierung der Frühpädagogik kennzeichnen müssen.

### Übersicht 1: Historische Entwicklung des Erzieherinnenberufs in Stichworten



Im heutigen Beruf der Erzieherin sind drei ursprünglich eigenständige Berufe zusammengeführt. Bereits im Jahre 1928 waren die Berufe Kindergärtner/in und Hortner/in zusammengefasst worden. Zwischen 1962 und 1972 erfolgte in Westdeutschland die Vereinigung mit dem Beruf

„Jugend- und Heimerzieher/in“. Zugleich wurde die postsekundäre Fachschulausbildung mit dem Abschluss „staatlich anerkannte/r Erzieher/in“ bundesweit eingeführt.

423 Fachschulen (in Bayern Fachakademien) für Sozialpädagogik verantworten heute diese Ausbildung. Die Zugangsregelungen sind in den 16 Ländern sehr unterschiedlich gestaltet (vgl. Pasternack/Schildberg 2005: 118-124). Vereinfachend können sie so zusammengefasst werden: Neben einem mittleren Bildungsabschluss wird für die Ausbildung in der Regel ein Abschluss als Familienhelfer/in, Erziehungshelfer/in, Kinderpfleger/in oder Sozialassistent/in und eine entsprechende Berufspraxis vorausgesetzt. Zugelassen werden aber auch Bewerber/innen mit Hochschulzugangsberechtigung, sofern sie ein in der Regel mehrmonatiges Berufspraktikum absolviert haben, oder Bewerber/innen mit mittlerem Schulabschluss und einem einjährigen Vorpraktikum. In Bayern wird auch Familienarbeit, d.h. eigene Kindererziehung, als Zugangsvoraussetzung anerkannt.

An den Fachschulen für Sozialpädagogik absolvieren seit den 70er Jahren angehende Erzieher/innen eine Breitbandausbildung, die auf verschiedenste berufliche Einsatzmöglichkeiten vorbereitet: Kindertagesstätten (Kinderkrippen, Kindergärten, Schulhorte), Kinder- und Jugendheime, Ganztagschulen, Freizeit- und Ferieneinrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Einrichtungen der Behindertenhilfe, beratende Funktionen. Eine Besonderheit ist dabei die Heterogenität der Altersgruppen, mit denen Erzieher/innen arbeiten können: Das potenzielle Einsatzfeld umfasst den gesamten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, d.h. die Altersjahrgänge Null bis 27. Im Unterschied dazu gab es in der DDR bis 1989 vier Berufe statt einem, deren Angehörige in je spezifischen Altersgruppen bzw. Einrichtungstypen tätig waren: Krippenerzieherin, Kindergärtnerin, Horterzieherin und Heimerzieher/in.<sup>2</sup>

Dem breiten potenziellen Einsatzfeld von Erzieher/innen zum Trotz herrscht landläufig die Vorstellung, sie arbeiteten allein im frühpädagogischen Segment, also in der Altersgruppe Null bis Sechs. Das ist insofern nicht ganz falsch, als etwa 85 % (westdeutsche Länder) bzw. 89 % (ostdeutsche Länder) der Erzieher/innen tatsächlich in Kindertageseinrichtungen tätig sind (Behr 1999: 19ff.). Daneben bilden die Erzieher/innen, nach den LehrerInnen, die zahlenmäßig zweitgrößte Berufsgruppe des gesamten Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens.

---

<sup>2</sup> Vgl. KMK (1995: 2); zu den DDR-Ausbildungen zur Krippenerzieherin vgl. Nentwig-Gesemann (1999), zur Kindergärtnerin Maiwald (2006).

Das Lehrpersonal der ausbildenden Fachschulen für Sozialpädagogik wurde seit den 70er Jahren fast vollständig akademisiert. Allerdings hat, im Unterschied zum sonstigen berufsbildenden Schulwesen, über die Hälfte der Lehrkräfte kein Lehramtsstudium absolviert (Rauschenbach et al. 1995). Zugleich aber entfremdete sich, so Ebert (1997: 126), die Ausbildung immer mehr von der Berufspraxis, verbunden mit einer strukturellen und inhaltlichen Verschulung. Im Jahre 2000 bezeichnete Wassilios E. Fthenakis (2002: 15) die Erzieher/innen-Ausbildung als „vergesener Klient der Bildungsreform“.

Thole/Cloos (2006) werteten seinerzeit empirische Studien zur Zufriedenheit von ErzieherInnen mit ihrer eigenen (Fachschul-)Ausbildung aus und kamen zu dem Ergebnis:

„Der ErzieherInnenausbildung wird, bezogen auf die Vermittlung von Wissen und Können für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben, allgemein nur eine mittelmäßige Qualität zugeschrieben. [...] Werden ... die vorliegenden Befunde stichwortartig zusammengefasst, dann scheint die ErzieherInnenausbildung vorwiegend auf die ‚Kernbereiche‘ erzieherischer Tätigkeit vorzubereiten. Ausreichende Wissensressourcen vermag die Ausbildung den AbsolventInnen jedoch durchgängig nicht bereitzustellen. Strittig ist auch, ob die fachschulische Qualifikation so etwas wie ein Berufsbewusstsein bei den ErzieherInnen befördern kann.“ (Thole/Cloos 2006: 50)

Einige Schlaglichter: Je mehr sich die Arbeit von der beruflichen Bewältigung alltäglicher Probleme in der Kindergartengruppe entfernte, desto unvorbereiteter fühlten sich die AbsolventInnen. Die Befassung mit abstrakten Zusammenhängen glaubte nur jede/r Vierte gut, fast jede/r Zweite nur zum Teil gelernt zu haben (Dippelhofer-Stiem 1999: 87). Und Erzieher/innen, die ihre Ausbildung positiv beurteilten, erlebten nicht weniger Schwierigkeiten und Belastungen im Berufsfeld als jene, deren Urteil über die Ausbildung negativ ausfiel (Thole/Cloos 2006: 50-52). Thole/Cloos resümierten:

„ErzieherInnen können nur bedingt als umfassend ausgebildete ExpertInnen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden. Jenseits der direkten pädagogisch-reflektierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen sie über nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe.“ (Ebd.: 53)

Diese Einschätzung stützten Daten. So rechnete Nottebaum (2006: 151) am Beispiel der Fachschulausbildung in Nordrhein-Westfalen vor, dass sich „die zweijährige vorwiegend fachtheoretische Phase der Erzieherinnenausbildung von den auszugehenden 104 Wochen durch Abzug der Ferien, Praktika, Exkursionen, Feier- und Springtage etc. ... auf etwa 52 Wochen reduziert, die sich bei extremer Ausnutzung der möglichen 14

Wochen Projektphase, in denen kein Unterricht stattfinden darf, nochmals auf etwa 26 Wochen verringern“.

Gleichwohl hatte es auch seit den 70er Jahren Ausbildungsreformen an den Fachschulen gegeben. Die Ergebnisse waren ambivalent: Ein Fachschulinsider resümierte 2006, dass die FachschulabsolventInnen sich in doppelter Weise kennzeichnen ließen als „für bloße Betreuungsaufgaben überqualifiziert“, „wohingegen sie für Bildungsaufgaben ... unterqualifiziert“ seien (Prott 2006: 217).

Eine ganze Reihe von Fachschulen reagierte in der Folge auf die kritischen Befunde. Zahlreiche Einrichtungen begaben sich auf den Weg, ihre Ausbildung stärker auf Professionalisierung hin zu orientieren.<sup>3</sup> Das Lern- bzw. Themenfeldkonzept wurde dabei zum strukturierenden Ansatz und hat auch Eingang in die Rahmenausbildungsordnungen der Länder gefunden.<sup>4</sup> Dabei wird der Unterricht nicht mehr in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern, die aus beruflichen Handlungsfeldern abgeleitet sind. Den Bemühungen setzten (und setzen) allerdings einige einschränkende Randbedingungen deutliche Grenzen. Das betrifft insbesondere das hohe Lehrdeputat der FachschuldozentInnen von 26 Wochenstunden.

Seit Beginn des neuen Jahrhunderts vollzieht sich in der frühpädagogischen Ausbildung ein dynamischer Professionalisierungsprozess. Dieser erhält seine entscheidenden Impulse zum einen durch Bildungspläne für die frühkindliche Phase, die mittlerweile in allen Bundesländern vorliegen.<sup>5</sup> Diese bauen auf dem Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung auf. Damit überschreiten sie das zuvor dominierende Verständnis, wonach die Arbeit mit Kindern im Alter von null bzw. drei bis sechs Jahren vorrangig Betreuung zu gewährleisten habe.

Zum anderen sind hier die zahlreichen Initiativen zur Akademisierung der Berufsrolle der Erzieherin – nunmehr als Früh- oder Kindheitspädagogin bzw. -pädagoge – zu nennen. Die ersten Hochschulstudiengänge starteten 2004 und strahlen auch auf den Bereich der Fachschulen aus (vgl. Pasternack/Strittmatter 2013): Die Stichworte der Ausbildungsreformen im Fachschulbereich sind ganz ähnlich denen, welche die Konzipie-

---

<sup>3</sup> Vgl. Ebert (2004); Langenmayr (2005); ZEVA (2007); Bundesweite Arbeitsgruppe (2009); Pasternack/Strittmatter (2013).

<sup>4</sup> Zum Beispiel SenBJS (2003: 5.150); MfBFJ (2004: 11-75); KM S-A (2009: 26-58).

<sup>5</sup> Vgl. <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-die-fruehe-Bildung-in-Kindertageseinrichtungen-2027.html> (6.5.2013); vgl. auch Rabe-Kleberg (2005); Eibeck (o.J.); Becker-Stoll/Nagel (2009).

rung der Hochschulstudiengänge anleiten: Professionalisierung, Reflexivität, Deutungskompetenz, Bildung statt Betreuung usw.

## **Professionalisierung und Teilakademisierung**

Mittlerweile können an ca. 70 Hochschulen fast 90 frühpädagogische Studienangebote wahrgenommen werden. Die Variantenvielfalt dabei ist beträchtlich: Es finden sich Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogramme, grundständige und berufsbegleitende Angebote sowie differenzierte inhaltliche Schwerpunktsetzungen (i.e.S. frühpädagogisch, frühpädagogisch affin,<sup>6</sup> frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaften sowie managementorientiert).<sup>7</sup> Bislang starten in jedem neuen Studienjahr weitere Hochschulangebote.

Der Etablierung der Studiengänge liegen verschiedene Motive zu Grunde: Im Beruf stehenden ErzieherInnen sollen zusätzliche Qualifizierungs- und entsprechende berufliche Aufstiegschancen eröffnet werden. Das Berufsbild der Erzieher/in soll sein „Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der ‚Mütterlichkeit als Beruf‘“ abstreifen. Kindertageseinrichtungen sollen ihren bisherigen Status einer „akademikerfreien Zone“ ablegen. (Rauschenbach 2005: 20/26) Diese Forderungen finden zunehmend Gehör, weil Anforderungen der Berufspraxis, die bereits länger bestehen, seit neuerem auch von Politik und Gesellschaft zunehmend akzeptiert werden. Ursächlich dafür ist ein Syndrom, das sich aus vier Elementen zusammensetzt:

- den Ergebnissen der diversen Schulleistungsstand-Untersuchungen (PISA, TIMSS usw.),
- neueren Ergebnissen der Hirnforschung,<sup>8</sup>
- der demografischen Entwicklung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010) und
- ökonomischen Humankapitalansätzen (vgl. Fritschi/Oesch 2008).

„Auf den Anfang kommt es an!“, lautet die zum Schlagwort gewordene Kernaussage (VBE 2004): Was in frühen Lebensjahren versäumt wurde, ist auf späteren Stufen der individuellen Bildungsbiografien nicht oder

---

<sup>6</sup> Zum Beispiel Straßenkinderpädagogik, Kindertanzpädagogik, Sprachförderung und Bewegungserziehung im Elementarbereich oder Naturspielpädagogik (Pasternack/Schulze 2010: 19f.).

<sup>7</sup> Vgl. ebd.: 13-20, Pasternack (2008) und <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium/studiengaenge.html> (29.1. 2012).

<sup>8</sup> Zusammenfassend: Kasten (2008, 2009)

nur schwer (und teuer) nachzuholen bzw. zu reparieren. Aus pädagogischer Sicht ist diese Erkenntnis nicht sehr neu. Doch wird sie nun ergänzt durch Anforderungen, die auf Grund gesellschaftlich gewandelter Verhältnisse und Ansprüche in den Vordergrund rücken. Dazu zählen insbesondere Migrationseffekte, eine verstärkte Partizipation von Adressaten (hier: Eltern) sowie Erfordernisse der Organisationsentwicklung in den Kindertageseinrichtungen (Bauer 2006: 113).

Die Aufgaben, die Erzieher/innen den Bildungsplänen zufolge wahrzunehmen haben, sind höchst komplex. Zu unterstützen und anzuleiten sind das Erlernen sozialer Kompetenzen durch das Miteinander in der Gruppe mit Gleichaltrigen, Körperpflege, z.T. Essenszubereitung, kreative Beschäftigungen – musizieren und singen, malen und basteln –, Sport- und Bewegungsspiele sowie sprachliche Förderung, dies insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Zu fördern sind die Entwicklung von Konzentration und Ausdauer der Kinder. Zu begleiten sind Konfliktsituationen als Mediator/in. Zu erkennen sind Entwicklungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten; ggf. müssen entsprechende Hilfsmaßnahmen eingeleitet werden. Für all dies bedarf es der Dokumentation und Planung von pädagogischen Maßnahmen sowie der Beratung der und Zusammenarbeit mit den Eltern sowie mit sozialpädagogischen Einrichtungen, etwa dem Jugendamt.

Nicht mehr vorgetragen werden heute Positionen wie die des seinerzeitigen baden-württembergischen Kultusministers Gerhard Mayer-Vorfelder, der 1982 rhetorisch fragte, „weshalb man für den Beruf der Kindergärtnerin den Realschulabschluss brauche“, um zu antworten: „Die können dann zwar unheimlich psychologisch daherreden, sind aber nicht in der Lage, ein Kind auf den Topf zu setzen“ (Thole/Cloos 2006: 69).

Karin Beher (2006: 88) liefert eine prägnante Zusammenfassung der Rollenkomplexität, die das Berufsbild einer Erzieher/in heute kennzeichnet, und nennt 18 Rollenelemente (Übersicht 2).

Ausgerichtet am eigensinnigen Bildungshandeln der Kinder müssen Erzieher/innen die Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen, dokumentieren, anderen – und zwar Fachleuten wie Laien – kommunizieren, sie (theoretisch) erklären, mit Materialien und Ideen ausstatten sowie unterstützen und fördern können. Dies legt ein professionelles Selbstverständnis nahe, das die Anwendung inhaltlichen Wissens durchaus zu den vorrangigen Erfordernissen zählt – allerdings eingebettet in die professionelle Haltung eines durch Wissen begründeten Selbstvertrauens und einer aufgabenadäquaten Handlungskompetenz.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Vgl. statt vieler Rabe-Kleberg (1999, 2005) und Ebert (1999, 2002).

## Übersicht 2: Berufliche Anforderungen an Erzieher/innen

Anforderungen an das berufliche Handeln von Erzieher/innen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen	
<ul style="list-style-type: none"><li>• SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen</li><li>• ExpertInnen für das einzelne Kind und die Gruppe</li><li>• BegleiterInnen frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse</li><li>• ‚SozialpolitikerInnen‘ vor Ort</li><li>• SpezialistInnen für das kulturelle Nebeneinander</li><li>• Integrationsfachkräfte</li><li>• PartizipationsstrategInnen</li><li>• MedienexpertInnen</li><li>• DienstleisterInnen, BedarfsplanerInnen, KonzeptentwicklerInnen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ExpertInnen für Familienarbeit</li><li>• NetzwerkarbeiterInnen</li><li>• Verbindungsglied zur infrastrukturellen Umwelt</li><li>• GemeinwesenarbeiterInnen und InteressenvertreterInnen</li><li>• InnovationsexpertInnen</li><li>• SpezialistInnen für Qualitätsfragen</li><li>• ExpertInnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken</li><li>• StrategInnen für Genderfragen</li><li>• WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder</li></ul>

Quelle: Beher (2006: 88)

Den Befürwortern frühpädagogischer Hochschulstudiengänge gilt dabei wissenschaftliche Expertise als notwendige Basis: Professionelle handeln typischerweise in Situationen, die charakterisiert sind durch Ungewissheit und Deutungsoffenheit, durch gesellschaftliche Normenkonflikte, Heterogenität der Klientel und durch Zeitdruck, d.h. den Zwang, situationsunmittelbar, also ohne Aufschieben, und häufig ohne bereits erprobtes Handlungswissen Entscheidungen treffen und diese umsetzen zu müssen. Kurz: Es geht um klientenbezogenes fall- und situationsspezifisches Handeln.

Zugleich müssen sich die Hochschulstudiengänge bemühen, insbesondere dem Einwand, sie seien zu theorielastig, zu begegnen. Sie widmen daher ihre besondere Aufmerksamkeit der Theorie-Praxis-Verflechtung. Die hochschulseitige Begleitung von Praktika sowie deren Nachbereitung in Lehrveranstaltungen und Abschlussarbeiten sind in allen frühpädagogischen Studiengängen fest verankert. (Vgl. Pasternack 2010)

Allerdings ist auch bei Fortsetzung der aktuellen Dynamik, welche die Etablierung entsprechender Hochschulstudienangebote kennzeichnet, nicht damit zu rechnen, dass kurz- oder mittelfristig die überwiegende Zahl der Erzieher/innen an Hochschulen ausgebildet wird. Sobald alle gegenwärtig bereits laufenden fast 90 Studienangebote ihre ersten AbsolventInnen entlassen, werden daraus jährlich etwa 3.000 akademische Fachkräfte hervorgehen. Dem stehen ca. 16.500 Erzieher/innen gegenüber, die pro Jahr ihre Ausbildung weiterhin an den Fachschulen für So-

zialpädagogik abschließen (Rauschenbach/Schilling 2009). Folglich werden die Fachschulen auf absehbare Zeit die quantitativ wesentlichen Lieferanten von Berufsnachwuchs im frühpädagogischen Bereich sein und bleiben. Insoweit ist mittel- und ggf. langfristig von einer *Teilakademisierung* des frühpädagogischen Berufsfeldes zu sprechen.

### **Aufwertung eines ‚Frauenberufs‘**

Neben dem Anliegen der Qualitätssteigerung in den Kindereinrichtungen, das auf gesellschaftliche Breitenwirkungen zielt, gibt es ein professionspolitisches Motiv für die Teilakademisierung der Frühpädagogik: Mit höherwertigen Ausbildungen soll eine Höherwertigkeit des Erzieher/innen-Berufs erzeugt werden. Diese macht sich insbesondere an vier Punkten fest: höherem Sozialprestige, verbesserter Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten und einer ausgewogeneren Geschlechtermischung im Berufsfeld.

Zunächst soll der Beruf in seiner gesellschaftlichen Wertschätzung steigen. Dafür gestalten sich die Rahmenbedingungen derzeit vergleichsweise positiv: Die Bedeutung frühkindlicher Bildung ist seit einigen Jahren nicht allein ein Thema der einschlägigen Fachdebatte, sondern wird auch politisch und in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit deutlich anerkannt. Dass in diesem Zusammenhang der Erzieher/innen-Beruf einer Aufwertung bedarf, hat mittlerweile allgemeine Akzeptanz erlangt. Im politischen Raum wird dabei zwar der Weg einer Aufwertung durch höherwertige Ausbildung noch nicht durchgehend für zwingend erachtet. Dem stehen einstweilen noch Befürchtungen entgegen, dass eine Akademisierung zu deutlichen Steigerungen der Personalkosten führen würde. Faktisch jedoch wird der Weg der Akademisierung toleriert: Keine Landesregierung legt Initiativen zur Etablierung von frühpädagogischen Studiengängen Hindernisse in den Weg; häufig werden diese auch als die Fachschulausbildung ergänzende Angebote wohlwollend begleitet, z.T. werden sie explizit gefördert.

Gleichwohl drückt sich das Sozialprestige des Berufs am unabwiesbarsten darin aus, dass die Erzieher/innen-Tätigkeit allgemein als unterbezahlt gilt. Das Gehalt richtet sich nach der Entgeltgruppe 6 und liegt bei ca. 1.900 bis 3.000 Euro brutto. Zudem ist im Kita-Bereich Teilzeitarbeit sehr verbreitet – nur 44 % der Erzieher/innen sind vollzeitlich tätig (OECD 2004: 33) –, und außerhalb des öffentlichen Dienstes der Kommunen wird häufig unter Tarif entlohnt. Derart ergeben sich vielfach problematische individuelle Einkommensverhältnisse, die z.B. eine angemessene Familienfinanzierung nicht zulassen. Darin liegt auch ein we-

sentlicher Grund für die Unterrepräsentanz von Männern im Erzieher-Beruf.

In den meisten anderen Fächern und Berufsfeldern geht es darum, Chancengleichheit für Frauen herzustellen. In einigen Berufsfeldern hingegen bestehen grundsätzlich andere Konstellationen. In der Grundschulpädagogik etwa gibt es ein deutliches Missverhältnis zwischen dem großen Frauenanteil an der Lehrerschaft einerseits und den männlich dominierten Besetzungen von Leitungspositionen andererseits. Ähnlich wie dort ist auch in der Frühpädagogik nicht die Unterrepräsentanz von Frauen als Problem zu notieren. Vielmehr besteht – darin z.B. dem Pflegebereich vergleichbar – eine Unterprivilegiertheit der Berufsrolle: hinsichtlich ihres sozialen Status und Prestiges, ihrer Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten. Auf diese problematische Verortung der frühpädagogischen Berufsrolle innerhalb des allgemeinen Berufssystems werden die Unterrepräsentanz von Männern und die Überrepräsentanz von Frauen zurückgeführt. Sie gelten aus pädagogischen Gründen als zu überwindende Umstände, da männliche Rollenvorbilder bereits in frühkindlichen Bildungssituationen präsent sein sollen.

Das frühpädagogische Berufsfeld war bislang dadurch gekennzeichnet, dass es nur geringe Karriereperspektiven bot. Bis in die 1970er und 80er Jahre gab es für aufstiegsorientierte Erzieherinnen die Karriereoption, als sog. Jugendleiterin Lehrkraft an einer Fachschule für Sozialpädagogik werden zu können (Ebert 1997: 25; vgl. Cloos/Hoffmann 2001). Dann setzte dort die vollständige Akademisierung des Lehrkörpers ein. Seither bestand als nahezu einzige verbliebene Aufstiegsmöglichkeit, die Leitung einer Kindertageseinrichtung zu übernehmen.<sup>10</sup> Im Ausnahmefall konnte daraus eine weitere berufliche Perspektive in der Leitungsebene eines Einrichtungsträgers entstehen.

Vor diesem Hintergrund galt die Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in als (weitestgehende) Karrieresackgasse. Darauf wurde auch zurückgeführt, dass es eine vergleichsweise hohe Fluktuation aus dem Berufsfeld hinaus gibt. Diese hat die bildungsökonomisch problematische Folge, dass faktisch drei frühpädagogische Fachkräfte ausgebildet werden müssen, um dauerhaft zwei für das Berufsfeld zu gewinnen. Rauschenbach (2006: 20) schätzt auf Grund von Mikrozensusdaten, dass – wenn man überschlagsweise von etwa 640.000 ausgebildeten Er-

---

<sup>10</sup> Insgesamt sind dies ca. 45.000 Personen, von denen ca. 5 % ein Hochschulstudium absolviert haben. Knapp 30 % der Leitungskräfte – 13.500 Personen – führen so große Einrichtungen, dass sie vom Gruppendienst vollständig freigestellt sind; von ihnen verfügt bislang rund ein Viertel über einen akademischen Abschluss. (ABB 2008: 54f.)

zieherInnen zwischen 1970 und 2002 in Ost und West ausgeht – nur noch 63 % dieser ausgebildeten Erzieher/innen im Berufsfeld tätig sind.

*Übersicht 3: Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer frühpädagogischer Fachkraft unter Einbeziehung der ausbildungsniveauspezifischen Berufsverbleibsquoten*

	Fachschule	Fachhochschule		Universität	
1	2	3	4	5	6
<b>Kosten je Ausbildung vor Einbeziehung der Berufsverbleibsquoten</b>	€ 9.754	€ 10.992		€ 12.682	
<b>Berufsverbleibsquoten*</b>	65%	90%	83%	90%	83%
<b>Reale gesellschaftliche Ausbildungskosten pro dauerhaft verfügbarer Fachkraft in Folge unterschiedlicher Berufsverbleibsquoten</b>	€ 15.006	€ 12.213	€ 13.243	€ 14.091	€ 15.279

\* Die Berufsverbleibsquoten beziehen sich auf empirisch ermittelte Werte für die Fachschulen für Sozialpädagogik (Spalte 2) und für akademisch ausgebildete PädagogInnen, wobei unterschiedliche Untersuchungen auf die Werte 90 % (Spalte 3 und 5) bzw. 83 % (Spalte 4 und 6) kamen. Die der Tabelle zugrundeliegende Annahme lautet, dass sich das Berufsverbleibverhalten akademisierter FrühpädagogInnen demjenigen der AbsolventInnen anderer pädagogischer Studiengänge angleicht.

Quelle: Pasternack/Schildberg (2005: 53)

Gleichwohl gab (und gibt) es für Erzieher/innen eine Reihe von Weiterbildungsangeboten, so zum Fachwirt für Erziehungswesen oder Sozialarbeit, zur Betriebswirtin des Sozialwesens, zum Facherzieher für verhaltensauffällige Kinder oder zur Arbeitserzieherin. An einer akademischen Fortbildung Interessierte waren bislang auf das Studienfach Sozialpädagogik verwiesen. Insgesamt war und ist der Haupteinsatzbereich von Erzieher/innen – der vorschulische Sektor – durch eine sehr geringe Akademisierungsquote gekennzeichnet. Damit unterscheidet er sich von allen anderen pädagogischen Handlungsfeldern.<sup>11</sup> Mit einer langsamen, aber stetigen Veränderung dieser Situation ist durch die seit 2004 laufende Teilakademisierung der Frühpädagogik zu rechnen.

<sup>11</sup> Abseits des zu 100 % akademisierten Lehramtsbereiches weisen die anderen pädagogischen Handlungsfelder folgende Akademisierungsquoten auf: Jugendarbeit 43 %, Hilfen zur Erziehung 42 %, Jugendämter/-behörden 52 % und die Beratungsstellen 86 % (Rauschenbach 2006: 23).

## Berufsrollenvielfalt

Der Erzieher/innen-Beruf ist in ein System frühpädagogischer Ausbildungen und Tätigkeiten eingeordnet, das sich nach dem Qualifizierungsniveau gliedern lässt. Es reicht von der Kindertagesmutter bzw. dem Kindertagesvater (vgl. Weiß et al. 2002) über beruflich qualifizierte Kinderpfleger/innen und SozialassistentInnen (vgl. Küls o.J.) sowie die Erzieher/innen mit postsekundärer Fachschulausbildung bis hin zur akademisierten frühpädagogischen Fachkraft (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Schnadt 2007; Balluseck 2008) (Übersicht 4).

Übersicht 4: Ausbildungs- und Tätigkeitsstrukturen in der Frühpädagogik

Ausbildungslevel	Ausbildende Einrichtungen	Abschluss, beruflicher Einsatz	Details	
<b>Fortbildung</b>	Volkshochschule, freier Bildungsträger	Zertifikat; Kindertagespflege	Ausbildungsumfang: 160 Stunden	
<b>Sekundarstufe II:</b> berufliche Erstausbildung	Berufsfachschule	Kinderpfleger/in, Sozialassistent/in; Zweitkraft in der Gruppenarbeit	447 Berufsfachschulen mit jährlich 8.200 AbsolventInnen (2008)	
<b>Postsekundarbereich:</b> berufliche Ausbildung	Fachschule/Fachakademie für Sozialpädagogik	Staatliche anerkannte/r Erzieher/in (auch in sonstigen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe; auch Einrichtungsleitung)	423 Fachschulen/Fachakademien mit jährlich 16.600 AbsolventInnen (2007)	
<b>Tertiärbereich:</b> Frühpädagogik (auch: Elementarpädagogik, Frühkindliche Pädagogik, Kindheitswissenschaften)	Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Zertifikat; Erzieher/in	berufsbegleitende Weiterbildung	fast 90 Angebote an ca. 70 Hochschulen
	Berufsakademie, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Bachelor; Erzieher/in, Einrichtungsleitung	6- bis 7-semestrige Studiengänge, auch als (berufsbegleitende) Weiterbildung	
	Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität	Master; Einrichtungsleitung, Anleitungsfunktionen, Lehre und Forschung	viersemestrige Studiengänge	

Im Bereich der Kindertagesstätten, in dem 86 % aller ausgebildeten Erzieher/innen tätig sind, reicht das Tätigkeitsspektrum von der Zweitkraft

in einer Kindergruppe über die Gruppenleitung und die Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf bis hin zur Einrichtungsleitung mit Teilfreistellung bzw. Vollfreistellung von der Gruppenarbeit. Zugleich sind mit diesem Spektrum auch Überlappungen zu den nach unten und oben bestehenden qualifikatorischen Anschlussebenen markiert: Zweikräfte sollten vorzugsweise beruflich Erstausgebildete – Kinderpflegerin z.B. – sein, während die Gruppenleitung üblicherweise von einer staatlich anerkannten Erzieherin wahrgenommen wird; Einrichtungsleitungen, vor allem solche mit Vollfreistellung, werden von den Trägern gern mit akademisiertem Personal besetzt – bislang mit AbsolventInnen der Sozialpädagogik, seit der Teilakademisierung der Frühpädagogik zunehmend mit studierten FrühpädagogInnen.

Darüber hinaus sind in der Frühpädagogik Berufsrollen außerhalb der Kindertageseinrichtungen anzutreffen: von fachlichen Anleitungs- und Managementfunktionen bei Einrichtungsträgern und Lehrkräften an einer Berufsfachschule bzw. Fachschule für Sozialpädagogik über Positionen als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in an einer Hochschule bis hin zur Professorin bzw. zum Professor mit – je nach Hochschultyp – differenzierter Gewichtung von Lehre und Forschung sowie entsprechend unterschiedlicher Reputation.

## **Qualifikationsabstufungen und geschlechtsspezifische Chancenverteilungen**

Mit dem Wandel zur teilakademisierten Zone ist eine spannungsreiche Herausforderung zu bewältigen: Das frühpädagogische Berufsfeld soll einerseits für Männer attraktiviert werden, um eine ausgewogenere Geschlechtermischung herzustellen. Eine Erhöhung des Anteils von Männern in diesem Berufsfeld kann, ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau, für die Jahre ab 2008 festgestellt werden. Die Bundesregierung führt dies auf eigens durchgeführte Kampagnen zurück, durch die dem Thema auch in den Medien stärkere Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. BMFSFJ 2011; vgl. auch dass. 2010).

Andererseits soll die Professionalisierung den Frauen in diesem traditionell weiblich dominierten und zugleich unterprivilegierten Feld Karrierechancen eröffnen, die in männlich dominierten Feldern selbstverständlich sind. Hier liegt es nahe, dass sich ein Zielkonflikt ergibt:

- Indem der bislang weiblich dominierte Erzieher/innen-Beruf ein höheres Sozialprestige, verbesserte Bezahlung und interessante Auf-

stiegsoptionen erhält, wird er zugleich (und erwünschtermaßen) für Männer interessanter.

- Höherwertige Ausbildungen, dadurch gesteigertes Sozialprestige von Berufen und die damit entstehenden beruflichen Chancen werden aber tendenziell eher von Männern als von Frauen in die Wahrnehmung von Karriereoptionen umgemünzt.

Nach den Erfahrungen in anderen Berufsfeldern ist Professionalisierung typischerweise mit geschlechtsspezifischen Schließungs- bzw. Marginalisierungsprozessen verbunden. Diese prägen selbst die Öffnung von zuvor für Frauen gänzlich verschlossenen Berufsfeldern für ebenjene. Wetterer (2002: 531f.) beschreibt das Muster am historischen Beispiel der Öffnung des Arztberufes für Frauen: Durch „professionsinterne Schließungsverfahren“ wurden die Ärztinnen „zu ‚weiblichen Ärzten für Frauen‘, zu einem Teil der Ärzteschaft, der sich durch eine besondere Klientel ebenso auszeichnet wie durch ... Ausgeschlossenheit von all den Teilbereichen der medizinischen Profession, die als prestigeträchtig und wissenschaftlich schwierig gelten und hohe Einkommenschancen“ eröffnen.

Dem Lebensmuster des bürgerlichen Mannes entsprechende Normen bestimmen die Professionskulturen. Sie führen dazu, dass sich Frauen durch subkutan wirksam werdende Mechanismen in Randfeldern oder weniger attraktiven Tätigkeiten konzentriert finden. In Entsprechung dazu werden sie von den zentralen Positionen mit professionsinternem Einfluss und professionsexterner Wirksamkeit ferngehalten.

Durchaus in Analogie zur Frühpädagogik ist hier das Beispiel der Geburtshilfe in Deutschland instruktiv: Die *praktische* Geburtshilfe verblieb im Zuge der schrittweisen Formalisierung der Hebammenausbildung vom 18. bis zum 20. Jahrhundert im Status einer nichtwissenschaftlichen Ausbildung (anders als in den meisten anderen europäischen Ländern, in denen Hebammen Ausbildungsprogramme durchlaufen, die den deutschen FH-Studiengängen vergleichbar sind). Die *wissenschaftliche* Geburtshilfe wird allein im Rahmen der oder als Appendix zur klinisch-akademischen Gynäkologie betrieben. Der Hebammenberuf ist nach wie vor eine weibliche Domäne, der Frauenarztberuf eine männliche: Die erste Berufung einer Frau auf eine Universitätsprofessur für Gynäkologie fand in Deutschland im Jahr 2000 statt (an der TU München).<sup>12</sup> Für den Hebammenberuf lässt sich von einer Art steckengebliebener Professionalisierung sprechen – wobei es inzwischen Ansätze gibt, analog zur Pflegewissenschaft zu einer „Hebammenwissenschaft“ zu gelangen: 2008 wurde die Deutsche Gesellschaft für Hebammenwissenschaft gegründet und 2009

---

<sup>12</sup> Vgl. Loytved (2001); Sayn-Wittgenstein (2007).

an der FH Osnabrück die erste Professorin für dieses neue Fach berufen (vgl. FH Osnabrück 2009).

Es ist also festzuhalten: Typischerweise bewirkt Professionalisierung die Angleichung an eine Berufskultur, in der männliche Lebensentwürfe normsetzend wirken (Roloff 1992). Bezogen auf die Frühpädagogik liegt daher eines nahe: Ohne aktive Gegensteuerung muss erwartet werden, dass die Teilakademisierung der Frühpädagogik eine ‚nachholende‘ geschlechtsspezifische Hierarchiedifferenzierung erzeugt.<sup>13</sup> Die historisch wirksam gewesene Unterscheidung, die „das akademische Expertenwissen dem einen und die Laienhaftigkeit dem anderen Geschlecht zuordnet“ (Wetterer 2002: 531), würde reproduziert – wenn auch in heutiger Zeit abgeschwächt. Entsprechend dem aus anderen (pädagogischen) Berufsfeldern bekannten Muster ergäbe sich dann: Die Leitungspositionen in den frühpädagogischen Einrichtungen sowie bei Einrichtungsträgern und die Professuren an Hochschulen werden in weit geringerem Maße von Frauen besetzt, als dies ihrem Anteil am gesamten Berufsfeld entspricht. Das Ziel, den Erzieherinnen Karriereoptionen zu eröffnen, die sie aus der bisherigen Aufstiegssackgasse befreien, würde damit verfehlt, das „Grundmuster ungleicher Verteilung der Lebenschancen“ reproduziert (Rabe-Kleberg/Rudolph 1991: 1).

Die gegenwärtig entstehenden Strukturen beinhalten zudem ein Element, das dieses Muster verfestigen dürfte (und durch das die Frühpädagogik sich von anderen pädagogischen Berufen unterscheidet): Während die Studiengänge für die verschiedenen schulischen Lehrämter an promotionsberechtigten Hochschulen konzentriert sind und nur ein Master-Abschluss zur vollen Berufsausübung berechtigt, entsteht im frühpädagogischen Bereich derzeit eine vielfältige Stufung der Qualifikationen. Neben die herkömmliche Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik treten Studiengänge an Berufsakademien (duale Ausbildung) und Fachhochschulen (beide nicht promotionsberechtigt), Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Diese sind zudem differenziert nach Zertifikats-, Bachelor- und Masterprogrammen, grundständigen und berufsbegleitenden Angeboten sowie inhaltlichen Schwerpunktsetzungen: i.e.S. frühpädagogisch, frühpädagogisch affin, frühpädagogische Vertiefung innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie managementorientiert (vgl. Pasternack 2008).

---

<sup>13</sup> Marion Musiol (2009: 17), Studiengangsleiterin an der Hochschule Neubrandenburg: „Manchmal rufen Kindergärten bei mir an und fragen ganz offen, ob noch Männer unter den Absolventen sind – weil eine Führungsposition frei ist.“

Diese Stufung der Qualifikationen erfolgt entlang einer institutionell etablierten Verwissenschaftlichungskaskade, die sich am Zeitbudget der Lehrkräfte ablesen lässt: An den Fachschulen beträgt das wöchentliche Lehrdeputat der Dozierenden 26 Stunden, an Berufsakademien und Fachhochschulen 18 Stunden, an PHs 12 Stunden und an Universitäten acht oder neun Stunden. Entsprechend stehen den Lehrenden entweder keine, geringe oder große Zeitbudgetanteile für Forschungstätigkeiten zur Verfügung. Diese führen zu unterschiedlich intensiver Wissenschaftsbindung der Lehre. Verwissenschaftlichung aber ist Bestandteil von Professionalisierung. Infolgedessen ergeben sich, je nach absolviertem Typ der Ausbildungsinstitution, unterschiedliche Professionalitätsgrade oder zumindest -profile.

Dies kann durchaus seine Berechtigung haben. Wenn das Tätigkeitspektrum im Berufsfeld durch Funktionsdifferenzierungen gekennzeichnet ist, mögen je spezifische Professionalitäten naheliegen. Doch führen Qualifikationsabstufungen immer dann, wenn sie auf entsprechende Funktionsdifferenzierungen im Tätigkeitsfeld treffen, auch zu Differenzierungen einer bisher vergleichsweise homogenen Berufsrolle, hier der Erzieherin bzw. des Erziehers.

Solche Berufsrolldifferenzierungen schlagen – ohne aktive Gegenstrategien – üblicherweise zu Ungunsten von Frauen aus: Durch das Wirksamwerden geschlechtsspezifischer Schließungsmechanismen besetzen Männer, die in das (nun attraktiver werdende) Berufsfeld eintreten und damit leichter als bisher verfügbar sind, überproportional dessen Führungspositionen. Soweit sich dieses Muster in der Frühpädagogik reproduzierte, würde das Anliegen konterkariert, einen traditionellen Frauenberuf für Frauen durch Aufstiegsoptionen zu attraktivieren. Stattdessen führte dann im Zusammenspiel mit geschlechtsspezifischen Schließungsmechanismen die gestufte Teilakademisierung zu einer geschlechtsspezifisch gestuften Professionalisierung im Berufsfeld. Daher besteht eine doppelte Herausforderung:

- Einerseits bedarf das Berufsfeld einer Entgeschlechtlichung. Nur so kann es sich vom überholten Bild der (als unprofessionell stereotypisierten) „Mütterlichkeit als Beruf“ emanzipieren und für Männer ebenso attraktiv werden wie für Frauen. Dies zielt auf die Überwindung von rollenzuschreibenden Geschlechterdifferenzierungen überhaupt.
- Andererseits bedarf es einer besonderen Geschlechtersensibilität: Nur so wird sich die Reproduktion einer Hierarchie des frühpädagogischen Feldes mit geschlechtsspezifischer Unwucht vermeiden lassen,

die durch die geschlechtsspezifischen Rekrutierungs- und Karriere-muster erzeugt würde, wie sie aus anderen Feldern bekannt sind.

Es handelt sich mithin um eine paradoxe Herausforderung: Die Geschlechterdifferenz ist (einstweilen) besonders zu thematisieren, um sie (dereinst) überflüssig zu machen (vgl. Wetterer 1997). Aus pädagogischen wie gleichstellungspolitischen Gründen müssen ebenso Männer für das Berufsfeld unterhalb der Leitungsebenen gewonnen werden, wie dies nicht zulasten der Aufstiegschancen für Frauen gehen darf. Die heute gegebene Aufgeklärtheit, wie sie durch empiriegesättigte Analysen und die einschlägige wissenschaftliche Debatte besteht, bietet einen Ansatzpunkt für eine Neuerung: In der Frühpädagogik ließen sich durch entsprechende Aufmerksamkeit und Interventionen Voraussetzungen schaffen, um erstmals eine zunächst geschlechtergerechte, im weiteren dann geschlechtsin-differente Professionalisierung zu gestalten.

### **Literatur**

- Anthor, Ralph Christian (o.J.): „Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt mit einem ersten Schritt“. Zur Berufsgeschichte der Erzieher, in: Martin R. Textor (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1150.html> (27.12.2012).
- ABB, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld; auch unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf) (3.7.2008).
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Opladen: Budrich.
- Balluseck, Hilde von (2009): Erzieher/in – Geschichte des Berufs und seiner Ausbildung. Der Kontext der akademischen Erzieher/innenausbildung. URL: [http://www.campus-berlin.de/fileadmin/\\_downloads/IHK-Berichte\\_\\_Branchentrends/Erzieher\\_-\\_Geschichte\\_des\\_Berufs\\_und\\_seiner\\_Ausbildung.pdf](http://www.campus-berlin.de/fileadmin/_downloads/IHK-Berichte__Branchentrends/Erzieher_-_Geschichte_des_Berufs_und_seiner_Ausbildung.pdf) (27.12.2012).
- Bauer, Jost (2006): Ausbildung zur Erzieherin – ein alt-neuer Auftrag für Fachhochschulen? In: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 111-132.
- Becker-Stoll, Fabienne/Nagel, Bernhard (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Behr, Karin (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Behr, Karin (2006): Die Fachkräfte: Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderungen, in: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach, (Hrsg.): Reform oder Ende der Erziehe-

- rinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 79-93.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2010): Demographie konkret. Kommunale Familienpolitik neu gestalten. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin. URL: [http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Maennliche-Fachkraefte-in-Kitas\\_11.pdf](http://www.koordination-maennerinkitas.de/uploads/media/Maennliche-Fachkraefte-in-Kitas_11.pdf) (15.5.2013).
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Zahl der männlichen Erzieher Kitas von 2008 bis 2010 um ein Viertel gestiegen, Pressemitteilung vom 13.10.2011, URL <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=174880.html> (13.2.2012).
- Bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens (2009): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“. URL: [http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009\\_06\\_19%20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf](http://www.erzieherin.de/assets/files/ausbildung/2009_06_19%20Qualifikationsrahmen%20FS.pdf) (18.12.2009).
- Cloos, Peter/Hoffmann, Hilmar (2001): Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Hilmar Hoffmann (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 51-96.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1999): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Renate Thiersch/Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hrsg.): Die Ausbildung der ErzieherInnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München: Juventa-Verlag, 77-90.
- Ebert, Sigrid (1997): Von den Schwierigkeiten, Erziehen zu lehren und zu lernen. In: Erziehen in der Risikogesellschaft (Jahrbuch 1 Pestalozzi-Fröbel-Verband). Weinheim/Basel: Beltz, 122-138.
- Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis, in: Renate Thiersch/ Dieter Höltershinken/Karl Neumann (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München: Juventa-Verlag, 143-155.
- Ebert, Sigrid (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung: Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, in: Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 47-62.
- Ebert, Sigrid (2004): Die ErzieherInnen-Ausbildung. Das Lernfeldkonzept. In: Kindergarten heute 1/2004, 20-29.
- Eibeck, Bernhard (o.J.): PISA macht KITA neu. Zum Stand der Entwicklung von Bildungsplänen für Tageseinrichtungen für Kinder. URL: [http://www.gew.de/Binaries/Binary7359/PISA\\_macht\\_KITA\\_neu.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary7359/PISA_macht_KITA_neu.pdf) (28.4.2006).
- FH Osnabrück (2009): Erste Professorin für Hebammenwissenschaft. Pressemitteilung vom 11.12.2009. URL: <http://idw-online.de/pages/de/news348727> (11.12.2009).
- Fritsch, Tobias/Tom Oesch (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung; auch unter

- [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_30351\\_3035\\_2\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30351_3035_2_2.pdf) (24.11.2009).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.) (2007): *Neue Wege gehen. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik*. München: Reinhardt.
- Fthenakis, Wassilios E. (2002): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität. In: Wassilios E.Fthenakis/Pamela Oberhuemer, (Hrsg.): *Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Weinheim: Beltz Verlag, 15-38.
- Kasten, Hartmut (<sup>2</sup>2008): *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Berlin/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Kasten, Hartmut (<sup>2</sup>2009): *4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Berlin/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1995): Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.1991 i.d.F. vom 27.01.1995, o.O. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1991/1991\\_06\\_14-Erzieherberufe-ehem-DDR.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_06_14-Erzieherberufe-ehem-DDR.pdf) (15.5.2013)
- KM S-A, Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009): *Rahmenrichtlinien Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungbezogener Lernbereich*. Magdeburg. URL: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/rrlfssozpaedgean.pdf> (22.12.2009).
- Küls, Holger (o.J.): Zum Berufsfeld und zur Ausbildung der Sozialassistentin. In: Martin R. Textor (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik Online-Handbuch*. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/774.html> (14.2.2007).
- Langenmayr, Margret (2005): Quo vadis Erzieher/innen-Ausbildung? Acht Anfragen aus der Sicht der Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: *Kita spezial, Sonderheft 3/2005 „Entwicklungen in der Erzieher/innen-Ausbildung“*, 39-45; auch unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1412.html> (15.5.2013).
- Loytved, Christine (Hrsg.) (2001): *Von der Wehemutter zur Hebamme. Die Gründung von Hebammenschulen mit Blick auf ihren politischen Stellenwert und ihren praktischen Nutzen*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit. In: *die hochschule 2/2006*, 157-178.
- MfBFJ, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004): *Ahnen/Zöllner: Neuer Schub für Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten durch bundesweit ersten berufsbegleitenden Fernstudiengang*. Pressemitteilung vom 4.11.2004. Mainz. URL: <http://bildungsklick.de/serviceText.html?serviceTextId=6025> (12.3.2006).
- Musiol, Marion (Interview) (2009): „Die Zukunft gehört den Akademikern“. In: *mitbestimmung 7-8/2009*, 16-19.
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): *Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nottebaum, Rudolf (2006): Fusion – eine konkrete Utopie? Plädoyer für eine Zusammenführung von Fachschule und Fachhochschule. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge*

- zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 149-166.
- OECD (2004): OECD Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in The Federal Republic of Germany. Paris. URL: <http://oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf> (14.12.2004).
- Pasternack, Peer (2008): Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008. In: *erzieherin-online*, 26.10.2008; URL: [http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack\\_fruhepaed.pdf](http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruhepaed.pdf) (15.5.2013).
- Pasternack, Peer (2010): Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung. Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs. In: *Das Hochschulwesen* 4-5/2010, 167-172.
- Pasternack, Peer/Schildberg, Arne (2005): Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung. In: Dies./Ursula Rabe-Kleberg/Kathrin Bock-Famulla/Franziska Larrá: *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich*. Hrsg. von der Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 9-133.
- Pasternack, Peer/Henning Schulze (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Wittenberg; auch unter: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_2\\_2010.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf) (15.5.2013).
- Pasternack, Peer/Viola Strittmatter (2013): Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher. In: Peter Cloos/Sylvia Oehlmann/Maren Hundertmark (Hrsg.): *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und vertikale Durchlässigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Protz, Roger (2006): 30 Jahre Ausbildungsreform. Kritische Anmerkungen eines Insiders. In: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach, (Hrsg.): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 209-230.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Richard Auernheimer (Hrsg.): *Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 15-23.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Frühkindliche Bildung und Professionalisierung, in: *Vorträge der Fachtagung: Die Einführung des sächsischen Bildungsplans. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten*. Fachtagung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und der Technischen Universität Dresden, 26.2.2005. URL: [http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/sozial/basic/ad\\_vortraege.pdf](http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/sozial/basic/ad_vortraege.pdf), S. 4-8 (28.4.2006).
- Rabe-Kleberg, Ursula/Rudolph, Hedwig (1991): Schlüsselqualifikation und ‚weibliches Arbeitsvermögen‘. Frauen in Berufsausbildung und Erwerbsarbeit. In: *Frauenforschung* 1-2/1991, 1-3.
- Rauschenbach, Thomas (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: *Erziehungswissenschaft* 1/2005, 18-35.
- Rauschenbach, Thomas (2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch. In: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach, (Hrsg.): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 13-34.
- Rauschenbach, Thomas/Behr, Karin/Knauer, Detlef (1995): *Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim/München: Juventa-Verlag.

- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2009): Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertageseinrichtung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/2009, 17-36.
- Roloff, Christine (1992): Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz. In: Angelika Wetterer (Hrsg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, 132-143.
- Sayn-Wittgenstein, Friederike zu (2007): Geburtshilfe neu denken. Bericht zur Situation und Zukunft des Hebammenwesens in Deutschland. Bern: Huber.
- SenBJS, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (2003): Ausführungsvorschriften über die Ausbildung in den staatlichen Fachschulen für Sozialpädagogik. Ausbildungsordnung Erzieher/Erzieherin. 2. Dezember 2003. Berlin; auch unter: [http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r1/blobs/pdf/recht/r\\_02292.pdf](http://infobub.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r1/blobs/pdf/recht/r_02292.pdf) (12.4.2006).
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Angelika Diller/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 47-77.
- VBE, Verband Bildung und Erziehung (2004): Auf den Anfang kommt es an! Positionen des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) zur Elementarerziehung in Deutschland, Berlin, 28. Oktober 2004. URL: <http://www.vbe.de/uploads/media/041102abschlusspapier.pdf> (18.7.2006).
- Weiß, Karin/Stempinski, Susanne/Schumann, Marianne/Keimeleder, Lis (2002): Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagesmüttern“. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Wetterer, Angelika (1997): Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation. In: Metz-Göckel, Sigrid/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken. Texte für Aylä Neusel. Frankfurt a.M./New York: Campus-Verlag, 263-278.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK-Verlag.
- ZEVA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2007): Evaluation der Erzieherinnenausbildung am Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin. Hannover. URL: [http://www.zeva.uni-hannover.de/service/evadownl\\_pdf/Gutachten\\_PFH-Berlin.pdf](http://www.zeva.uni-hannover.de/service/evadownl_pdf/Gutachten_PFH-Berlin.pdf) (12.12.2007).

# Mehr Männer in Kitas

## Re-Stereotypisierung oder Chance für Geschlechtergerechtigkeit?

**Tim Rohrmann**  
Wolfenbüttel

Im letzten Jahrzehnt ist der geringe Anteil von Männern am pädagogischen Personal von Kitas in den Blickpunkt der Öffentlichkeit und der Fachwelt geraten. Mit dem Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“ werden nun auf nationaler und regionaler Ebene zahlreiche Aktivitäten gefördert, mit denen mehr

männliche Fachkräfte für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen gewonnen werden sollen. Diese Initiativen stoßen auf positive Resonanz in den Medien und in vielen Einrichtungen, aber auch auf kritische Reaktionen in der Fachdiskussion.

Der Beitrag geht auf die Entwicklung des Bundesprogramms und die damit ausgelösten Diskurse ein. Zwar bergen die Maßnahmen und die durch sie ausgelösten Diskurse das Risiko der (Re-)Stereotypisierung von Männlichkeit und der Abwertung von Frauen. Insgesamt überwiegen aber die Chancen, die die aktuellen Initiativen für eine geschlechtergerechte Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im Elementarbereich mit sich bringen.

Kindertageseinrichtungen gehören zu den Arbeitsfeldern, auf denen die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt traditionell besonders deutlich ausgeprägt ist. Die ganz überwiegende Zahl der Beschäftigten ist weiblich, auch auf Leitungsebene. Lange Zeit wurde dies nur wenig thematisiert und die alleinige Zuständigkeit von Frauen für die Erziehung kleiner Kinder kaum in Frage gestellt. Forderungen nach mehr männlichen Fachkräften in Kindertagesstätten blieben die Ausnahme und fanden auch in Fachkreisen wenig Resonanz.

Dies änderte sich im Zuge der Diskussion über „Jungen als Bildungsverlierer“, die seit Mitte der neunziger Jahre in Fachkreisen und in der Öffentlichkeit kontrovers geführt wird. In diesem Kontext wird seit längerem die Bedeutung von Männern als Vorbilder für Jungen thematisiert. Zwar gibt es bislang kaum Belege dafür, dass männliche Pädagogen die Bildungschancen von Jungen verbessern können; manche Studien deuten

sogar auf das Gegenteil hin, und entsprechend kontrovers verläuft die Diskussion (vgl. Forster et al. 2011; Rohrmann 2011).

Dennoch hat die Dramatisierung der Jungenfrage auch der heute gesellschaftlich weitgehend akzeptierten Forderung nach mehr männlichen Fachkräften in Kitas den Boden bereitet. Diese Entwicklung gipfelt in der aktuellen Veröffentlichung von Hurrelmann und Schultz (2012) zur Frage, ob eine „Männerquote in Kitas und Grundschulen“ erforderlich sei, um Jungen aus der Krise zu helfen. Dabei wurde und wird zwischen Kitas und Grundschulen oft wenig differenziert, obwohl die Situation in den beiden Bereichen sehr unterschiedlich ist. Während der Männeranteil an den Lehrkräften an Grundschulen seit vielen Jahren kontinuierlich sinkt, waren Kindertageseinrichtungen stets eine Frauendomäne. Erst im Zuge der geschilderten Diskussionen wird diese Selbstverständlichkeit zunehmend in Frage gestellt.

## **Männer in Kitas werden zum Thema**

2005 griff das Senatsamt für Gleichstellung der Stadt Hamburg die Thematik im Rahmen einer Veranstaltung zur Berufsorientierung von Jungen auf (Rohrmann 2006). Im selben Jahr wurden in Frankfurt und Göttingen erste regionale Erhebungen durchgeführt. Im Anschluss an eine kleine Pilotstudie von Krabel/Stuve (2006) gab das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) dann im Jahre 2008 eine bundesweite Untersuchung in Auftrag. Die Studie „Männer in der Ausbildung zum Erzieher und in Kindertagesstätten“ (Cremers/Krabel/Calmbach 2010) belegte nicht nur eine breite Zustimmung zu mehr männlichen Fachkräften in Kitas, bei Trägern und bei Eltern, sondern formulierte auch zahlreiche Handlungsstrategien, um den Anteil männlicher Fachkräfte zu erhöhen. Auf der Grundlage dieser Vorschläge wurde das Thema in den folgenden Jahren zu einem Schwerpunkt der Gleichstellungsarbeit des BMFSFJ.

Gleichzeitig hatten die männlichen Fachkräfte begonnen, sich selbst zu organisieren. Auf bundesweiten Fachtagungen, die von engagierten Experten gemeinsam mit regionalen Arbeitskreisen organisiert wurden, kamen 2007 in Dresden, 2009 in Hannover und 2011 in Köln hunderte von männlichen sowie seit 2011 auch weibliche Fachkräfte zusammen, um sich über verschiedenste Facetten der Situation von Männern im Arbeitsfeld sowie der Forschung zu Männern und Gender in Kitas auszutauschen. 2009 und erneut 2011 verabschiedeten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Appell an Politik und Trägerverbände, „nachhaltige Konzepte zu vereinbaren und weiter auszudifferenzieren, um den Anteil von

männlichen Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen signifikant und auf Dauer effektiv anzuheben“ (2. Offener Appell Mehr Männer in Kitas, Bundestagung „Männer in Kitas“ Köln 2011).

Zunehmend fand das Thema auch in den Medien mehr Resonanz. Binnen weniger Jahre war ein Nischenthema in die Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit, Fachwelt und Politik gerückt (vgl. Cremers et al. 2012).

## **Das Bundesprogramm „Männer in Kitas“**

Die Aktivitäten des BMFSFJ zum Thema Männer in Kitas müssen vor dem Hintergrund der Entwicklungen und Veränderungen gleichstellungspolitischer Zielsetzungen gesehen werden, in der zunehmend Jungen und Männer in den Fokus geraten. Angela Icken, Referatsleiterin im BMFSFJ, spricht von einer „einer neuen, dritten Etappe der Gleichstellungspolitik (...): Sie muss sich an Frauen und Männer gleichermaßen richten und auf Chancengerechtigkeit abzielen – und nicht auf Ergebnisgleichheit“ (Icken 2012: 17).

Bereits seit 2005 hatte das BMFSFJ mit dem Servicebüro und Vernetzungsprojekt „Neue Wege für Jungs“ Initiativen zur Erweiterung der Berufsorientierung von Jungen gefördert.<sup>1</sup> Im Koalitionsvertrag 2009 wurde dann sowohl das Ziel der Chancengleichheit von Männern und Frauen in Beruf und Familie festgeschrieben als auch der Anspruch, eine „eigenständige Männer- und Jungenpolitik (zu) entwickeln“ (Wachstum, Bildung, Zusammenhalt 2009).

Vor diesem Hintergrund wurde vom BMFSFJ dann zum einen die bundesweite Einführung des Boys' Day initiiert,<sup>2</sup> zum anderen das Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“. Aufbauend auf den Ergebnissen der Studie von Cremers et al. (2010) wurde Anfang 2010 zunächst die Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin eingerichtet. Bereits im selben Jahr weitete das Ministerium seine Aktivitäten erheblich aus. Im Juli 2010 wurde das ESF-Modellprojekt „MEHR Männer in Kitas“ ausgeschrieben, mit dem im Zeitraum von 2011 bis 2013 16 regionale Modellprojekte auf verschiedensten Ebenen Strategien und Maßnahmen entwickeln, um Jungen und Männer für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen bzw. sie im Arbeitsfeld zu halten:

„Eine Vielzahl unterschiedlicher Projekte und Maßnahmen, wie Schüler-Praktika, Schnuppertage, Freiwilligendienste und Programme für Mentorin-

---

<sup>1</sup> <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de> (12.4.2013)

<sup>2</sup> <http://www.boysday.de> (12.4.2013)

nen und Mentoren werden eingesetzt und ausgewertet. Hinzu kommen aktive Väterarbeit, die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Geschlecht‘ sowohl während der Berufsfindung junger Männer wie auch im Kita-Alltag. Runde Tische und Netzwerke männlicher Erzieher werden dazu beitragen, in ganz Deutschland mehr Männer für den Beruf des Erziehers zu gewinnen. Die Erfahrungen aus den Modellprojekten werden überregional an Kita-Träger weitergegeben“.<sup>3</sup>

Parallel wurden vom BMFSFJ mit der Bundesagentur für Arbeit, auf Bund-Länder-Ebene und in regionalen Kooperationen Möglichkeiten des Quereinstiegs in das Arbeitsfeld diskutiert. Dabei war ein Grundanliegen, Konzepte und Förderrichtlinien für eine erwachsenengerechte Ausbildung zu entwickeln, ohne die – in den letzten Jahren erheblich gestiegenen – Ansprüche an die Qualität der Ausbildung im Elementarbereich aufzugeben. In diesem Prozess wurde eine Vielzahl von Handlungsbedarfen deutlich, die von Mängeln in der Bereitstellung von Informationen bis hin zu rechtlichen Fragen reichten. Ein Ergebnis dieser Bemühungen ist das „Quereinsteigerportal“, in dem bundeslandspezifisch umfassende Informationen zu Ausbildungswegen und Umschulungsmöglichkeiten bereitgestellt werden.<sup>4</sup>

Schließlich wurde vom BMFSFJ die sogenannte „Tandem-Studie“ an der Evangelischen Hochschule Dresden ermöglicht, die mit einem quasi-experimentellen Setting untersucht, ob es Unterschiede in den Interaktionen von männlichen und weiblichen Fachkräften mit Jungen und Mädchen in Kitas gibt (Brandes et al. 2012). Diese Studie schließt eine Forschungslücke, weil zwar seit Jahren die (positive) Bedeutung von männlichen Pädagogen für die Entwicklung von Kindern diskutiert wird, es aber bislang keine empirischen Studien gab, die untersuchten, ob sich das Verhalten von männlichen Fachkräften in Kitas tatsächlich von dem ihrer weiblichen Kolleginnen unterscheidet.

Icken (2012: 19) betont, dass die Herangehensweise des Bundesprogramms an das Thema Männer in Kitas „eine dezidiert gleichstellungspolitische“ ist. Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Männer in Kitas oft geschlechtstypische Aufgaben übernehmen, soll das Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“ ausdrücklich „tradiertem Rollenverhalten entgegenzutreten“ (ebd.). „Kinder werden so lernen, dass Erziehung und die Arbeit mit Kindern etwas für Frauen und Männer ist – eine Erkenntnis, die langfristig helfen kann, nicht nur Geschlechterrollen zu erweitern, sondern auch das stereotype Berufswahlverhalten von Männern aufzubre-

---

<sup>3</sup> <http://www.koordination-maennerinkitas.de/modellprojekte> (12.4.2013)

<sup>4</sup> <http://www.koordination-maennerinkitas.de> (12.4.2013)

chen und ihnen ein zukunftsfestes Berufsfeld zu eröffnen, das von ihnen bisher kaum in den Blick genommen worden ist“ (ebd.).

## **Reaktionen in Medien und Fachöffentlichkeit**

Das Bundesprogramm „Mehr Männer in Kitas“ stieß von Anfang an bundesweit auf große Medienresonanz. Allerdings entsprach und entspricht die Darstellung der Projekte in den Medien oft nicht den gleichstellungspolitischen Intentionen des Programms. Vielmehr ist die Berichterstattung von Stereotypen durchzogen. Wie Schulte (2012) beschreibt, werden männliche Erzieher überwiegend geschlechterstereotyp beschrieben und idealisiert. Männliche und weibliche Fachkräfte werden polarisierend dargestellt, was mit einer Abwertung von Frauen bzw. weiblich konnotierten Eigenschaften einhergeht. Dies kann zum einen mit den Funktionsweisen von Medien erklärt werden, zu denen Dramatisierung und Überraschung gehören. Schulte stellt fest: „es scheint, dass durch diese Stereotypisierung der Nachrichtenwert des Themas hergestellt wird“ (Schulte 2012: 257). Ein Erzieher, der ganz normal seine Arbeit macht und sich nicht sonderlich von seinen Kolleginnen unterscheidet, ist dagegen medial weniger interessant. Zum anderen wird durch den Bezug auf traditionelle Stereotype die „Männlichkeit“ wieder hergestellt, die männlichen Fachkräften im „weiblichen“ Kindergarten verloren zu gehen droht (zumindest in den Augen der Journalisten).

Bemerkenswert ist nun, wie dieser Mediendiskurs in der Fachdiskussion aufgegriffen wird. Auf der einen Seite findet sich im Anschluss an den Diskurs über Jungen als Bildungsverlierer eine z.T. unreflektierte Vereinnahmung des Modellprogramms. Fachleute, die sich bislang kaum mit Kitas und Elementarpädagogik befasst haben, fordern mehr Männer oder sogar eine „Männerquote“ auch in Kindergärten (vgl. Hurrelmann/Schultz 2012) und begrüßen jede Initiative in dieser Richtung.

Auf der anderen Seite erzeugt die Diskussion deutliche Gegenreflexe. Bereits 1998 wandte sich Klees-Möller in einer Veröffentlichung zu Mädchen im Hort ausdrücklich gegen männliche Fachkräfte in Kitas: „Frauen in diesem Feld besitzen das fachliche Know-how und die Power, die Professionalisierung des Erzieherinnenberufes weiter voranzutreiben“ (Klees-Möller 1998: 72). Männer schienen dabei auch im Kontext einer geschlechterbezogenen Pädagogik als verzichtbar. Heute sind ähnliche Diskurse auf Fachtagungen zu beobachten, auf denen es um Männer an der Grundschule (Hastedt/Lange 2012) oder in der sozialen Arbeit geht. Nicht selten entzündet sich die Kontroverse an den Millionenbeträgen, die das BMFSFJ für das Bundesprogramm „Männer in Kitas“ bereitstellt.

So fragt Prof. Dr. Heidi Keller, Leiterin der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung, in einem Streitgespräch provokativ: „Ist das die angestrebte Geschlechtergerechtigkeit: Staatliche Programme mit viel Geld, um die beruflichen Aufstiegschancen von Frauen zu verschlechtern?“ (Balluseck et al. 2011). Die „geringere Neigung [von Männern, Anm. TR], sich mit Babys und Kleinkindern zu beschäftigen“, führt Keller auf „evolvierte Verhaltensdispositionen“ zurück. Dass Männer generell eine Bereicherung für die Professionalisierung des Erzieherinnenberufs sein können, kann sie sich dagegen nicht vorstellen. Ihr Fazit: „Männer in Kitas“ ist ein politisches Programm, und zwar eines, das die Gefahr der Entwertung der weiblichen Arbeit in Kitas birgt“.

In anderen Beiträgen wird dem Programm vorgeworfen, „hinterücks ungewollt altbekannten Geschlechterpolarisierungen Vorschub zu leisten“ (Rose 2012: 14). Der Mediendiskurs über männliche Pädagogen wird dahingehend gedeutet, dass diese zu „Erlösern“ oder „Rettern“ stilisiert würden und dabei ein „klassisches traditionelles Männlichkeitsbild“ reproduziert werde (Fegter 2012: 9). Nach Ansicht von Rose sind auch Fachtexte zum Thema „dazu angetan, unter der Hand männliche Erlöserbilder zu produzieren und Grandiositätsphantasien auf den Mann zu projizieren, die wenig realitätsgerecht sind“ (ebd.: 12).

Bemerkenswert und bedauerlich ist dabei, dass die mit dem Bundesprogramm verbundenen Chancen für eine geschlechtergerechte Professionalisierung und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen von manchen Kritikerinnen kaum wahrgenommen werden. Der Einsatz für eine stärkere Einbeziehung von Männern in die pädagogische Arbeit von Kitas wird, so scheint es, nur als Problem gesehen. Die Details des Bundesprogramms, insbesondere seine gleichstellungspolitische Einbettung, sind den Kritikerinnen dabei oft nur wenig bekannt.

So wird die Ablehnung des Modellprogramms mit Medienanalysen begründet, die zwar die geschlechterstereotype Rezeption des Themas in populären Medien belegen (vgl. Fegter 2012), über das Programm selbst allerdings kaum etwas aussagen. Rose (2012) zitiert ältere Fachveröffentlichungen, Zitate aus Zeitschriften wie Focus und Stern und aktuelle Webseiten munter durcheinander, um ihre Thesen zu belegen. Auf wissenschaftlichen Kolloquien wird schon einmal provokativ gefordert, sich für den Erhalt des Erzieherinnenberufs als Frauenberuf einzusetzen. Oder eine Referentin meint in der Pause, dass sie es ja grundsätzlich gut fände, wenn es mehr Männer im Arbeitsfeld gäbe; im Fachvortrag wird jedoch alles relativiert und in Frage gestellt, was als Begründung für diese Forderung herangezogen werden könnte.

Die Heftigkeit, mit der zuweilen über das Thema gestritten wird, weist darauf hin, dass es hier noch um etwas anderes geht. Es könnte angenommen werden, dass der überwiegend von Frauen entwickelten und z.T. feministisch orientierten Erziehungswissenschaft die Definitionsmacht darüber verloren zu gehen droht, was „Geschlecht“ ist und welche Bedeutung geschlechtsbezogene Faktoren für die Pädagogik haben. Stattdessen treten neue Akteure aufs Feld: Erziehungswissenschaftler, die sich bislang auf dem Feld der Geschlechterforschung und –praxis kaum hervor getan haben; Politiker und Journalisten, für die *Mädchenförderung* niemals Thema war; schließlich jüngere Männer und Frauen, die mit feministischen Diskursen wenig am Hut haben.

## **Eine erste Bewertung**

Das Bundesprogramm Männer in Kitas ist eines der erfolgreichsten Projekte der deutschen Gleichstellungspolitik im letzten Jahrzehnt. Dabei ist der Erfolg weniger an einem kurzfristigen Anstieg der Zahl männlicher Beschäftigter im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen zu messen. Zum einen begann die kontinuierliche Zunahme männlicher Beschäftigter im Arbeitsfeld lange vor den vom BMFSFJ finanzierten Projekten. Zum anderen ist diese Zunahme ein langsamer Trend, so dass im Zeitraum von wenigen Jahren nicht unbedingt große Veränderungen zu erwarten sind.

Der Erfolg des Projekts liegt vielmehr darin, die Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Bezugspersonen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen überhaupt zum Thema zu machen. Darüber hinaus wurden über die konkreten Projekte hinaus weitreichende Entwicklungen im Bereich der Ausbildung angestoßen.

Im Bereich der pädagogischen Arbeit wurden im Modellprogramm eine Vielzahl von Fachtagungen und Fortbildungen durchgeführt, mit denen Geschlechtergerechtigkeit und geschlechterbewusste Pädagogik thematisiert und darüber hinaus in den Einrichtungen und bei Trägern konzeptionell verankert wurden. Viele Modellprojekte entschieden sich gezielt dafür, nicht nur „die Männer“ in den Blick zu nehmen, sondern geschlechterbewusste Ansätze in den Mittelpunkt ihrer Angebote zu stellen. Diese werden zwar seit vielen Jahren im Arbeitsfeld immer wieder einmal bearbeitet, aber kaum einmal systematisch bei Trägern verankert (vgl. Rohrman 2009). Durch das Modellprogramm haben derartige Bemühungen einen deutlichen „Schub“ bekommen.

Darüber hinaus wurde mit Team-Coachings die Arbeit in geschlechtergemischten Teams unterstützt. Außerdem wurden an vielen Orten Ar-

beitskreise für männliche Erzieher eingerichtet oder fortgeführt und bundesweit vernetzt.

Im Bereich der Qualifizierung war die unmittelbarste Auswirkung des Modellprogramms, dass ein erhebliches Interesse an Möglichkeiten zum Quereinstieg in das Arbeitsfeld Kita unübersehbar wurde. Hunderte von Anfragen interessierter Männer gingen im BMFSFJ, in der Koordinationsstelle und in den Modellprojekten ein. Dies führte zu intensiven Überlegungen über Möglichkeiten der Qualifizierung von Erwachsenen und darüber hinaus zu Diskussionen über den bisherigen Charakter des Ausbildungssystems insgesamt.

Diese Entwicklungen wurden durch den zunehmenden Fachkräftemangel im Arbeitsfeld erheblich beschleunigt. Dabei trugen die Kooperationsbemühungen zwischen Modellprojekten und Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, Bundes- und Landesministerien und der Bundesagentur für Arbeit dazu bei, den in Fachkreisen bereits seit einigen Jahren diskutierten Fachkräftemangel auch auf arbeitsmarktpolitischer Ebene zum Thema zu machen.

Ergebnis dieser Kooperationen sind neue Ausbildungs- und Qualifizierungsmodelle. So wurden in Schleswig-Holstein und Hamburg Rahmenbedingungen verändert, um Ausbildungsgänge für Quereinsteiger zu ermöglichen, ohne auf grundlegende Standards zu verzichten. Baden-Württemberg erprobt in einem Modellversuch seit 2012 eine „dualorientierte“ – also bezahlte – Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.

Diesen Erfolgen steht die in den kritischen Beiträgen aufgezeigte Tendenz zur Stereotypenbildung und Re-Traditionalisierung der Geschlechterverhältnisse gegenüber. Diese zeigt sich insbesondere in der bereits diskutierten Reaktion der Medien auf die Thematik. Sie wird aber auch in der konkreten Arbeit der Projekte selbst immer wieder sichtbar. Insbesondere die Öffentlichkeitskampagnen der Projekte sind „anfällig“ für Stereotype. Slogans wie „starke Kerle für starke Kinder“ scheinen aus der Mottebox der bürgerlichen Geschlechterrollen zu stammen. Sie werden von Werbeagenturen vorgeschlagen, gerade weil sie an verbreitete Klischees anknüpfen – laufen aber Gefahr, genau die Stereotype zu bestätigen, denen eigentlich entgegengetreten werden soll.

Wie Friis (2008) beschreibt, verwendeten auch die ersten norwegischen Werbekampagnen für mehr Männer im Kindergarten klischeehafte Bilder einer naturverbundenen, „coolen“ Männlichkeit. In der Folgezeit stellte sich heraus, dass solche Kampagnen sogar „Männer von Kindergärten fernhalten können. Es gibt viele Männer, die sich mit dem ‚Pfadfinder-Image‘ in den Naturkindergärten oder dem ‚coolen‘ heterosexuellen Fußballspieler nicht identifizieren können“ (Friis 2008: 12f.). Solche

Fragen werden im Kontext des Modellprogramms denn auch immer wieder diskutiert. Die Ergebnisse sind unterschiedlich. Insgesamt zeigt sich aber eine breite Vielfalt von Männerbildern, exemplarisch sichtbar an der Hamburger Kampagne „Vielfalt Mann“,<sup>5</sup> die auch dem ErzieherInnenberuf insgesamt ein neues Gesicht geben kann.

*Fazit:* Die Gefahr, dass im Kontext des Bundesprogramms „Männer in Kitas“ unreflektierte Geschlechterbilder ein Comeback erleben können, ist nicht von der Hand zu weisen. Bedauerlich wäre es aber, wenn deswegen die Expertise, die Chancen und neuen Möglichkeiten, die mit dem Modellprogramm „Männer in Kitas“ verbunden sind, nicht zur Kenntnis genommen würden.

### Literatur

- Balluseck, Hilde von/Keller, Heidi/Rohrman, Tim (2011): Männer in Kitas: Fortschritt oder Idealisierung? Ein Streitgespräch. URL: <http://www.erzieherin.de/manner-in-kitas-fortschritt-oder-idealisierung.php> (18.3.2011).
- Brandes, Holger/Andrä, Markus/Roeseler, Wenke (2012): Das „Männliche“ in der Erziehung. Annäherungen an geschlechtsspezifisches Erziehungsverhalten und Rollenvorbild. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrman, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Barbara Budrich, 151-168.
- Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrman, Tim (Hrsg.) (2012): Männer in Kitas. Opladen: Barbara Budrich.
- Cremers, Michael/Krabel, Jens/Calmbach, Marc/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin: BMFSFJ.
- Fegter, Susanne (2012): Die Forderung nach „mehr Männern“ als Gerechtigkeitsproblem. Betrifft Mädchen 25 (1), 4-9.
- Forster, Edgar/Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hrsg.) (2011): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friis, Pia (2008): Männer im Kindergarten. Wie man sie anwirbt – und dafür sorgt, dass sie auch bleiben. URL: [http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis\\_maenner\\_im\\_kindergarten.pdf](http://www.uibk.ac.at/ezwi/elementar/literatur/friis_maenner_im_kindergarten.pdf) (15.1.2009).
- Hastedt, Sabine/Lange, Silvia (Hrsg.) (2012): Mehr Männer in die Grundschule? Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanev (Hrsg.) (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim: Beltz.
- Icken, Angela (2012): Das Bundesprogramm „Männer in Kitas“ – ein gleichstellungspolitischer Ansatz. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrman, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Barbara Budrich, 17-28.
- Klees-Möller, Renate (1998): Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Erfahrungen, Ergebnisse und Praxisanregungen aus dem Modellprojekt „Mädchenarbeit im Hort“. Düsseldorf: Deutsches Rotes Kreuz.

---

<sup>5</sup> <http://www.vielfalt-mann.de> (12.4.2013)

- Krabel, Jens/Stuve, Olav (Hrsg.) (2006): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rohrmann, Tim (2006): Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krabel, Jens/Stuve, Olav (Hrsg.): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen: Barbara Budrich, 111-134.
- Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München: DJI. URL: [http://www.dji.de/bibs/Tim\\_Rohrmann\\_Gender\\_in\\_Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.dji.de/bibs/Tim_Rohrmann_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf) (1.6.2009).
- Rohrmann, Tim (2011): Zur Bedeutung von männlichen Pädagogen für Jungen. In: Forster, Edgar/Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hrsg.): Back to the Boys? Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer, 108-126.
- Rose, Lotte (2012): Wiederkehr von Yin und Yang? Versteckte Geschlechterpolarisierungen im Ruf nach mehr Männern in der Erziehung. *Betrifft Mädchen* 25 (1), 10-15.
- Schulte, Sandra (2012): „Entschuldigung, sind Sie der Hausmeister?“ Geschlechter-sensible Pressearbeit zum Thema „Männer in Kitas“. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen: Barbara Budrich, 253-264.
- Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. (2009): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP. 17. Legislaturperiode. URL: [http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ministerium/koalitionsvertrag.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Ministerium/koalitionsvertrag.pdf?__blob=publicationFile) (18.5.2013).

# Professionsverständnisse in der Frühpädagogik

## Genderspezifische Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung

**Johannes Keil**  
Halle-Wittenberg

In der Frühpädagogik vollzieht sich zur Zeit ein dynamischer Professionalisierungsprozess. Dieser ist durch die Entstehung neuer Qualifikationsstufen gekennzeichnet: Die Ausbildungswege und -abschlüsse reichen nunmehr von der Berufsfachschule bis zum universitären Master. Mittel- und möglicher-

weise langfristig ist von einer Teilakademisierung des Berufsfeldes auszugehen. Ziel der Akademisierungsbestrebungen ist, neben der Qualitätssteigerung der frühpädagogischen Arbeit, eine Aufwertung des Erzieher/innen-Berufs. Damit soll einerseits das Berufsfeld für Männer attraktiver werden. Andererseits soll die Professionalisierung den in diesem Feld tätigen Frauen Karrierechancen eröffnen.

Vor diesem Hintergrund fragt der vorliegende Beitrag nach den Professionsverständnissen von BerufseinsteigerInnen im frühpädagogischen Berufsfeld, sowie nach einer etwaigen Geschlechtsspezifität dieser Professionsverständnisse. Vorbereitend werden dazu zunächst Auffälligkeiten bei den Geschlechteranteilen der einzelnen frühpädagogischen Berufspositionen herausgearbeitet. Sodann werden die Ergebnisse einer Befragung von BerufseinsteigerInnen präsentiert.<sup>1</sup> Diese beleuchten die bisherigen Konsequenzen der Teilakademisierung des frühpädagogischen Feldes umfassend. Insbesondere ermöglichen sie einen Ausblick auf die Veränderungen des frühpädagogischen Professionsverständnisses, die bei zunehmender Akademisierung zu erwarten sind.

---

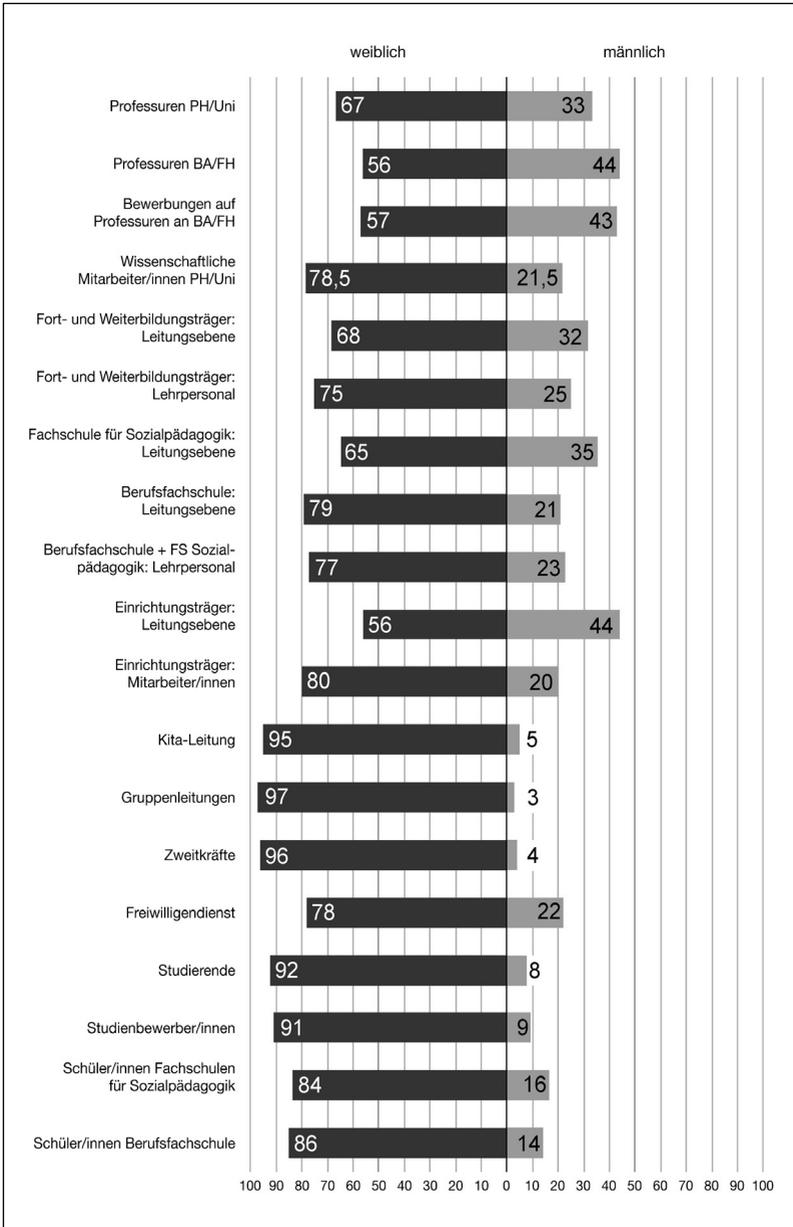
<sup>1</sup> Durchgeführt von November 2012 bis Januar 2013 im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Frühpädagogische Professionalisierung in Genderperspektive (ProPos)“.

## **Bestandsaufnahme der Geschlechteranteile in der Frühpädagogik**

Die folgende Übersicht listet die wichtigsten Positionen im frühpädagogischen Berufsfeld auf. Attraktivitäts- und Verantwortungsgrad sowie der Umfang notwendiger Qualifikationen nehmen von oben nach unten ab. Dieser Übersicht sind folgende Auffälligkeiten zu entnehmen:

- Auf allen Ebenen des frühpädagogischen Bereichs dominieren Frauen quantitativ. Diese Dominanz streut zwischen 56 und 97 %.
- Auf der Ebene der Ausbildungen liegen die Männeranteile unter den Frühpädagogik-Studierenden etwa um die Hälfte niedriger als die Männeranteile in den beruflichen Erst- und den Fachschulausbildungen. Damit wurde die Erwartung, dass das höherwertige Qualifikationsangebot der Hochschulen zu einem gesteigerten Interesse junger Männer an einer Tätigkeit im frühpädagogischen Sektor führt, bislang noch nicht eingelöst. Bisher hat die Teilakademisierung der Frühpädagogik noch nicht dazu geführt, dass sich Männer in größerem Umfang für dieses Tätigkeitsfeld interessieren.
- Obwohl die beruflichen Erst- und die Fachschulausbildungen zu etwa 15 % von Männern wahrgenommen werden, landen von diesen nur ca. 3 % in der Gruppenarbeit mit Kindern unter sechs Jahren. Hier ist zum einen anzunehmen, dass der größere Teil in andere pädagogische Tätigkeitsbereiche geht, da für ErzieherInnen der gesamte Bereich der Kinder- und Jugendhilfe als Einsatzfeld in Frage kommt. Eine Rolle kann zudem spielen, dass die verbreitete Teilzeitarbeit im Bereich der Kindereinrichtungen Männer fernhält. Zum anderen ist es wahrscheinlich, dass Männer in größerem Umfang als Frauen Aufstiegspositionen wahrnehmen.
- Im Bereich der Leitungs- und Anleitungsfunktionen ist der Männeranteil deutlich höher als in der unmittelbaren Gruppenarbeit. Hierbei handelt es sich um Tätigkeiten, die Aufstiegsfortbildungen oder akademische Abschlüsse voraussetzen. Letztere werden bislang eher nicht im Bereich der Frühpädagogik, sondern in anderen Studienfächern erworben, unter anderem auch im kaufmännischen Sektor. Besonders auffällig ist hier die Leitungsebene von Einrichtungsträgern mit einem Männeranteil von 44 %.
- Ebenso ist im Bereich der Lehrenden aller Ebenen – Berufsfachschule, Fachschule für Sozialpädagogik und Hochschule – der Männeranteil vergleichsweise hoch. Allerdings dominieren auch dort quantitativ überall die Frauen.

## Übersicht 1: Geschlechteranteile in der Frühpädagogik



Quelle: Keil/Pasternack/Thielemann (2013: 132)

- Ein deutlicher Schwund des Frauenanteils ist beim Übergang von der Stufe der Lehrenden an Fachschulen für Sozialpädagogik zu deren Leitungspositionen zu konstatieren. Hingegen ist der Unterschied des Frauenanteils bei den Lehrenden und den Leitungen der Berufsfachschulen marginal (zugunsten der Frauen).
- Im Hochschulbereich zeigt sich einerseits, dass der Aufstieg von der Position als wissenschaftliche/r MitarbeiterIn zur Professur deutlich mehr Männern als Frauen gelingt. Dies scheint ein Muster zu bestätigen, das in allen akademischen Fächern zu beobachten ist. Allerdings ist hier einstweilen zu berücksichtigen, dass die Mehrzahl der Professuren in der Frühpädagogik noch nicht mit feldeigenem Nachwuchs besetzt werden kann. Andererseits ist der Frauenanteil bei den Universitätsprofessuren um zehn Prozentpunkte höher als bei den Professuren an Fachhochschulen und Berufsakademien. Damit wird das in vielen anderen Fächern verbreitete Muster, dass die höherwertigen Professuren von deutlich mehr Männern erklommen werden, während Frauen eher Chancen auf FH-Professuren haben, für den Bereich der Frühpädagogik durchbrochen. Gleichwohl beträgt der Schwund des Frauenanteils beim Aufstieg von der wissenschaftlichen MitarbeiterInnenposition zur Universitätsprofessur fast zwanzig Prozentpunkte.

### **Professionsverständnisse von BerufseinsteigerInnen der Frühpädagogik: Angaben zum Sample**

Um Teilnehmer für die bundesweite Erhebung aus dem Personenkreis der frühpädagogischen BerufseinsteigerInnen zu gewinnen, wurde eine umfangreiche Recherche durchgeführt, aus der sich mit den großen Trägerverbänden und den Landesjugendämtern zwei zentrale Ansatzpunkte für die Teilnehnergewinnung ergaben. Diese leiteten über bestehende Email-Verteiler die Bitte um eine Registrierung zur Online-Befragung an die Leitungen der Kindertagesstätten in ihrem jeweiligen Einzugsbereich weiter. Von ihren Leitungen informiert, meldeten sich die frühpädagogischen BerufseinsteigerInnen dann für die Befragung durch Ausfüllen eines Online-Formulars an.

Durch dieses Verfahren registrierten sich bis zum 1.10.2012 insgesamt 370 Personen, die aufgrund ihrer Angaben als BerufseinsteigerInnen identifiziert werden konnten, mit ihrer E-Mail-Adresse. Als Berufseinsteiger wurden alle Personen gewertet, bei denen der Arbeitsbeginn im Feld der Frühpädagogik bis zu drei Jahre zurücklag. An diese Kontakte wurde ein personalisierter Link zur Online-Umfrage versendet, den nach zwei Erinnerungen insgesamt 233 Personen geöffnet hatten. Da einige

ProbandInnen gleich nach der ersten Begrüßungsseite die Umfrage abbrechen, konnten letztendlich 199 Fragebögen ausgewertet werden, bei denen nur teilweise Fragen unbeantwortet geblieben waren.<sup>2</sup> Hiervon waren 147 Bögen ehemaligen Auszubildenden und 52 ehemaligen Studierenden zuzuordnen. In der Personengruppe der ehemaligen Auszubildenden fanden sich zehn Männer. Unter den Berufseinsteigern mit einem akademischen Abschluss gab es keine Männer. Das Umfrage-Sample entsprach mit diesen Proportionen fast exakt der Geschlechterverteilung, die für die genannten Personenkreise in einer früheren Projektphase festgestellt werden konnte (vgl. Keil/Pasternack/Thielemann 2012).

## **Bildungshintergrund der Befragten**

Ob sie eine Ausbildung oder ein Studium wählen und ggf., welche Studienrichtung, diese Entscheidung treffen Schulabsolventen nicht nur auf der Grundlage eigener Interessen. Obwohl die Orientierung der Kinder an den „vorgelebten“ Berufen der Eltern in den letzten Jahrzehnten stark abgenommen hat, kann weiterhin ein Zusammenhang festgestellt werden. Stärker ist in Deutschland in der Regel der Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern. Auf die Frage, welchen höchsten Abschluss die Eltern haben, antworteten 6,1 % der ehemaligen Auszubildenden und 9,6 % der ehemaligen Studierenden, die Mutter habe ein Fachabitur. Ein Abitur haben 10,2 % der Mütter der Auszubildenden und 11,5 % der Studierenden. Eine Fachhochschule haben 3,4 % bei den Auszubildenden und 1,9 % der Studierenden absolviert. Den Abschluss an einer Universität haben nach Angaben der Berufseinsteiger mit vorheriger Ausbildung 5,4 % der Mütter, bei den Studierenden waren es 7,7 %.

Für den Vater gaben 3,4 % der ehemaligen Auszubildenden und 9,6 % der ehemaligen Studierenden an, dass dieser über ein Fachabitur verfüge. Beim Abitur waren es bei den ehemaligen Auszubildenden 10,2 % und 7,7 % bei den Studierenden. 4,1 % und 13,5 % der Väter der Befragten mit einem akademischen Abschluss haben die Fachhochschule absolviert. Einen Universitätsabschluss haben bei den Berufseinsteigern mit Ausbildungsabschluss 10,2 % der Väter und bei denen mit Hochschulabschluss 9,6 % der Väter. Bei den Männern gab es lediglich einen, dessen Vater und Mutter einen Universitätsabschluss hatte. Die anderen entstammten gänzlich Nicht-Akademiker-Familien.

---

<sup>2</sup> Die teilweise unvollständig ausgefüllten Bögen sind der Grund, aus dem in der nachfolgenden Auswertung die Summe der prozentualen Anteile in der Regel kleiner als 100 ausfällt.

Gefragt, ob es in den Familien oder im Bekanntenkreis Personen gab, die in der Frühpädagogik tätig waren oder sind, antworten insgesamt nur 49,4 % der Befragten mit nein. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die überwiegende Zahl der Befragten durch die Familie oder den Bekanntenkreis einen direkten Bezug zur Frühpädagogik oder einen indirekteren zu Pflegeberufen oder pädagogischen Tätigkeiten aufweist.

Somit lässt sich hinsichtlich des persönlichen Hintergrunds der Berufseinsteiger feststellen, dass diese in der Regel nicht aus dem Akademiker-Milieu stammen bzw. für Kinder aus Akademikerfamilien frühpädagogische Berufe auch nach der Einrichtung von Studiengängen nicht attraktiv sind. Die Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium in der Frühpädagogik hängt weitgehend vom persönlichen Kontakt mit dem Berufsfeld durch Familie und Bekannte ab. Dieser von Helm als „Vererbungstrend“ bezeichnete Befund in der Frühpädagogik findet weiterhin seine Bestätigung (Helm 2010: 20).

### **Motive der Wahl von Studium bzw. Ausbildung**

Jedoch findet dieses Ergebnis nur teilweise eine Bestätigung, wenn man nach den Motivationen fragt, warum eine Ausbildung bzw. ein Studium in der Frühpädagogik begonnen wurde. Denn nur 10,8 % der Frauen und einer von zehn Männern gab an, dass die Familie bzw. ein/e Bekannte/r dazu geraten haben. Demgegenüber gaben 73,2 % der Frauen und fünf von zehn Männern an, dass das Interesse am Fach und der Tätigkeit ausschlaggebend für den Beginn einer frühpädagogischen Ausbildung bzw. eines Studiums war. Wie bereits angedeutet, verfügten 27,3 % der Frauen, aber keiner der zehn Männer vor Beginn von Ausbildung oder Studium über positive Berufserfahrung in der Frühpädagogik, auf deren Grundlage sie sich für eine berufliche Laufbahn in diesem Bereich hätten entscheiden können. Werden noch unbezahlte oder freiwillige Vorerfahrungen in der Arbeit mit Kindern einbezogen, die für 46,9 % der Frauen für die Berufsentscheidung ausschlaggebend waren, verstärkt sich der Befund, dass die berufliche Entscheidung für die Frühpädagogik in der Regel sehr gut informiert getroffen wird – zumindest auf Seiten der Frauen. Dem entspricht auch das Ergebnis, dass insgesamt nur 4,9 % mit einer Ausbildung oder einem Studium begonnen haben, weil sie nicht wussten, was sie ‚nach der Schule anderes machen sollten‘.

Hingegen spielten die gegenwärtig guten Beschäftigungsaussichten in der Frühpädagogik nur für ein Zehntel der Frauen und für zwei von neun Männern eine Rolle bei der Berufsentscheidung. Aufgrund von Werbung für das Berufsfeld durch die Arbeitsagentur bzw. Arbeitsvermittler oder

auch durch Werbung von Schulen und Hochschulen für deren frühpädagogische Bildungsangebote entschied sich niemand für einen Berufsweg in der Frühpädagogik.

Die Frage, ob es kurz vor dem Ausbildungs- oder Studienbeginn in der Frühpädagogik andere Ausbildungsgänge bzw. Studiengänge gab, die in Erwägung gezogen wurden, antworten zwar 39,6 % der Frauen und fünf von zehn Männern mit „ja“. Allerdings werden von Frauen als Alternativen fast ausschließlich Berufe bzw. Bildungsgänge angegeben, die sich auf die Tätigkeitsbereiche Pflege und Pädagogik beziehen. Dies gilt grundsätzlich auch bei den Alternativen, die von den männlichen Berufseinsteigern angegeben wurden. Jedoch finden sich bei den Männern auch vereinzelt Berufe abseits dieser beiden Berufssegmente.

## Zufriedenheit mit Ausbildung bzw. Studium

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass sowohl Ausbildung (81,0 %) als auch Studium (76,1 %) die Erwartungen der Berufseinsteiger erfüllt haben.

Fragt man die Berufseinsteiger, welche frühpädagogischen Lehr- und Lernbereiche sie am besten auf ihre Berufstätigkeit in der Frühpädagogik vorbereitet haben, ergeben sich folgende Anteile:

*Übersicht 2: Zufriedenheit mit der Berufsvorbereitung durch einzelne Lehr- bzw. Lernbereiche (sehr zufrieden samt eher zufrieden)*

Fach	mit Ausbildung in %	mit Studium in %
Pädagogik/Erziehungswissenschaften	84,6	84,0
Psychologie	58,7	68,0
Gesetze/Recht	27,3	40,0
Entwicklungslehre	52,4	48,0
Bewegungserziehung	51,7	24,0
Gesundheitserziehung	23,1	12,0
Medienerziehung	16,1	10,0
Projektunterricht	35,7	16,0
Spiel und Freizeit	39,9	14,0
Öffentlichkeitsarbeit/Management	9,1	38,0
Sprachentwicklung	49,0	40,0

Es fällt auf, dass sich die Einschätzungen der Befragten mit Ausbildungs- und derjenigen mit Studienabschluss weitgehend decken. Das Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaften wird mit Abstand als am hilfreichsten

für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit erachtet, gefolgt von Psychologie. Eine Diskrepanz zeigt sich lediglich bei der Bewertung des Bereichs Öffentlichkeitsarbeit/Management, mit dem die Befragten mit Studienabschluss häufiger zufrieden waren. Dies könnte dafür sprechen, dass die Berufsvorbereitung für diesen Bereich auf akademischer Ebene etwas besser durchgeführt wird. Allerdings könnten die BerufseinsteigerInnen mit Studienabschluss auch einfach häufiger im Bereich Öffentlichkeitsarbeit/Management beschäftigt sein, so dass bei ihnen dann auch eine höhere Zufriedenheit mit dem für diesen Tätigkeitsbereich Erlernten zu vermuten wäre.

Von der niedrigen Zufriedenheit mit den meisten Lehr- und Lernbereichen sticht die sehr hohe Zufriedenheit mit den Praktika ab: Von 86,0 % der Berufseinsteiger mit absolviertem Studium und sogar von 95,1 % der ehemaligen Auszubildenden wurden die absolvierten Praktika als gute Berufsvorbereitung empfunden. Daraus erklären sich auch die hohen Zufriedenheitswerte mit den abgeleiteten Praktika. Nur 2,9 % der Berufseinsteiger mit einer abgeschlossenen Ausbildung und 10,0 % der studierten Berufseinsteiger sind mit den Praktika unzufrieden. Trotz dieser hohen Gesamtzufriedenheit finden aber wiederum nur 40,0 % der ehemaligen Studierenden und 51,8 % der ehemaligen Auszubildenden, dass die Praktika gut mit den theoretischen Lehrinhalten von Ausbildung oder Studium verbunden waren.

An diesen Zahlen wird deutlich, dass Auszubildende und Studierende das Praktikum als das Herzstück der Berufsvorbereitung sehen, ähnelt es doch ihren vorherigen Erfahrungen im Umgang mit Kindern. Somit orientierten sich die Berufseinsteiger während der Ausbildung oder des Studiums vorwiegend an dem klassischen frühpädagogischen Berufsbild, das durch die Arbeit mit Kindern geprägt ist. Für diese Tätigkeit werden erziehungswissenschaftliche und pädagogische Bildungselemente als hilfreich angesehen. Diese Anteile des Studiums oder der Ausbildung mit Theorie zu hinterlegen wäre aus der Sicht der Mehrzahl der Befragten wünschenswert, jedoch für die Bewältigung des beruflichen Alltags nicht zwangsläufig notwendig.

Für diese Interpretation sprechen auch die Aussagen der Befragten über die frühpädagogischen Arbeitsbereiche. Es wurde gefragt, ob sich die Berufseinsteiger durch die Ausbildung bzw. das Studium gut auf den jeweiligen Arbeitsbereich vorbereitet fühlten:

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Berufseinsteiger mit einem absolvierten Studium insgesamt besser auf die frühpädagogischen Haupttätigkeitsbereiche vorbereitet fühlen. Eine erhebliche Diskrepanz besteht lediglich beim Arbeitsfeld „Leitung/Organisation/Management“, auf

### Übersicht 3: Vorbereitung durch Ausbildung bzw. Studium auf frühpädagogische Tätigkeiten. Anteile positiver Bewertungen

Tätigkeitsbereich	Ehemalige Auszubildende	Ehemalige Studierende
Arbeit mit dem Kind	83,7 %	68,8 %
Elternarbeit	36,5 %	54,0 %
Leitung / Organisation / Management	15,8 %	51,0 %
Evaluation	44,3 %	61,2 %

das sich von den frühpädagogischen Akademikern knapp mehr als die Hälfte der Berufseinsteiger „gut“ oder „sehr gut“ vorbereitet sieht, von den ehemaligen Auszubildenden jedoch gerade einmal 15,8 %.

### Bewertung frühpädagogischer Betreuungseinrichtungen

Anhand der folgenden Tabelle wird dargestellt, wie zufrieden die Berufseinsteiger hinsichtlich bestimmter Arbeitsaspekte der Einrichtung sind, in der sie gegenwärtig beschäftigt sind.<sup>3</sup>

Insgesamt sind die Zufriedenheitswerte der Berufseinsteiger in der frühpädagogischen Einrichtung, in der sie beschäftigt sind, relativ hoch. Lediglich die Aspekte der Bezahlung und der Beförderungschancen werden von einem größeren Anteil als wenig zufriedenstellend bewertet. Gerade für die befragten Männer scheint ihr Gehalt ein Problem darzustellen. Ansonsten sind die Werte zwischen den Gruppen relativ ausgeglichen, woraus sich schließen lässt, dass keine der befragten Gruppen sich für an ihrem Arbeitsplatz diskriminiert hält.

So verwundert es nicht, wenn die weit überwiegende Mehrzahl der Berufseinsteiger auf die Frage, ob sie sich noch einmal für einen Beruf in der Frühpädagogik entscheiden würden, positiv antwortet. 56,4 % der ehemaligen Auszubildenden und 58,3 % der ehemaligen Studierenden würden den gleichen Berufsweg wieder beschreiten. 33,6 % der Berufseinsteiger mit Ausbildung und 27,1 % derer mit Studium würden *eher* dahin tendieren, nochmals diese Berufsperspektive zu wählen. Hierbei unentschieden sind nur 7,1 % und einen anderen Karrierepfad würden nur 2,1 % der ehemaligen Auszubildenden wählen. Von den Berufseinstei-

---

<sup>3</sup> Für die Gruppen der Frauen mit einem Ausbildungsabschluss und mit einem Studienabschluss werden die Verteilungen in Prozent angegeben. Für die Männer mit Ausbildung werden ganze Zahlen angegeben, da insgesamt nur acht Männer an diesem Teil der Befragung teilgenommen haben.

gern mit absolviertem Studium sind 10,4 % unentschieden, neben 4,2 %, die heute einen anderen Berufs wählen würden.

Ähnlich ist die Verteilung auch bei den acht befragten Männern, von denen sich sieben nochmals für den eingeschlagenen Berufsweg entscheiden würden. Lediglich einer würde heute eine andere berufliche Perspektive anstreben. Einmal mehr bestätigt sich an dieser Stelle das Bild der BerufseinsteigerInnen, die sich vor Beginn ihrer Laufbahn in der Frühpädagogik gut über die beruflichen Anforderungen informiert haben bzw. diese bewusst für sich gewählt haben. Deshalb erlebten die Befragten im Anschluss keine (negativen) Überraschungen.

#### *Übersicht 4: Zufriedenheit mit der gegenwärtigen frühpädagogischen Betreuungseinrichtung*

		<b>Sehr zufrieden</b>	<b>Eher zufrieden</b>	<b>Teils teils</b>	<b>Eher unzufrieden</b>	<b>Sehr unzufrieden</b>
Körperliche Belastung	Frauen mit Ausbildung	12,9 %	47,0 %	26,1 %	7,6 %	1,4 %
	Frauen mit Studium	15,5 %	45,1 %	21,6 %	7,8 %	–
	Männer mit Ausbildung	1	5	2	–	–
Freiheit bei der Wahl der Unterrichts-/ Erziehungsmethoden	Frauen mit Ausbildung	45,5 %	38,6 %	12,9 %	1,5 %	–
	Frauen mit Studium	51,0 %	31,4 %	3,9 %	3,9 %	–
	Männer mit Ausbildung	3	5	–	–	–
Kollegialität	Frauen mit Ausbildung	42,4 %	35,6 %	11,4 %	8,3 %	1,5 %
	Frauen mit Studium	35,3 %	33,3 %	17,6 %	3,9 %	–
	Männer mit Ausbildung	4	1	3	–	–
Anerkennung für die Arbeit	Frauen mit Ausbildung	22,7 %	37,9 %	25,0 %	12,1 %	2,3 %
	Frauen mit Studium	21,9 %	31,4 %	19,6 %	17,6 %	–
	Männer mit Ausbildung	–	7	–	1	–
direkte/r Vorgesetzte/r	Frauen mit Ausbildung	38,6 %	30,3 %	18,2 %	8,3 %	3,0 %
	Frauen mit Studium	33,3 %	33,3 %	5,9 %	15,7 %	2,0 %
	Männer mit Ausbildung	1	4	3	–	–
Maß an Verantwortung, das Ihnen eingeräumt wird	Frauen mit Ausbildung	58,3 %	30,3 %	4,5 %	5,3 %	0,8 %
	Frauen mit Studium	54,9 %	25,5 %	7,8 %	2,0 %	–
	Männer mit Ausbildung	3	3	1	1	–
Gehalt	Frauen mit Ausbildung	9,1 %	28,8 %	28,8 %	24,2 %	8,3 %
	Frauen mit Studium	5,9 %	25,5 %	23,5 %	23,5 %	11,8 %
	Männer mit Ausbildung	1	1	–	6	–
Beförderungschancen	Frauen mit Ausbildung	9,1 %	22,7 %	35,6 %	22,7 %	8,3 %
	Frauen mit Studium	9,8 %	15,7 %	25,5 %	27,5 %	7,8 %
	Männer mit Ausbildung	1	2	3	1	1

Von den Befragten denken nur 17,1 % darüber nach, ihr jetziges Arbeitsverhältnis zu kündigen, oder haben bereits gekündigt. Für eine (etwaige) Kündigung werden die folgenden fünf Gründe angeführt:

- Karrierechancen
- Arbeitsklima
- Mobbing
- Stress
- Entfernung vom Wohnort, Umzug

Fragt man die BerufseinsteigerInnen hypothetisch, was sie dazu veranlassen könnte, ihre gegenwärtige Stelle zu wechseln, zeigt sich grundsätzlich, dass nur eine Minderheit zu einem Wechsel bereit wäre. Aufgrund welcher Aspekte ein Arbeitsplatzwechsel möglicherweise vollzogen würde, zeigt die folgende Darstellung:

*Übersicht 5: Gründe, die für einen Arbeitsplatzwechsel innerhalb des frühpädagogischen Berufsfelds sprechen*

<b>Wechselgrund</b>	<b>Gesamt</b>	<b>Mit Ausbildungs- abschluss</b>	<b>Mit akademischem Abschluss</b>	<b>Männer mit Ausbildungsabschluss (N=8)</b>
Wunsch, eine andere Tätigkeit auszuüben	19,8 %	18,0 %	25,0 %	3
Arbeitsplatz nahe am Wohnort	18,2 %	20,1 %	12,5 %	–
bessere Bezahlung	49,2 %	48,2 %	52,1 %	3
besseres Arbeitsklima	20,3 %	24,5 %	8,3 %	2
bessere Karrieremöglichkeiten	26,7 %	24,5 %	31,3 %	–
Position mit mehr Verantwortung	21,9 %	19,4 %	29,2 %	2
bessere Arbeitszeiten	13,4 %	14,4 %	10,4 %	–

Wie die Übersicht zeigt, wird die Bezahlung als wichtigster Wechselgrund genannt. Insgesamt ergeben sich nur geringfügige Unterschiede bei den Wertungen, vergleicht man die drei befragten Gruppen miteinander. Entsprechend der oben festgestellten Grundzufriedenheit mit der beruflichen Situation in der gegenwärtigen Berufseinrichtung fällt hier auf, dass nur eine Minderheit einen Aufstieg auf der Karriereleiter anstrebt.

## Berufliche Zukunft

Ihre individuellen Karrierechancen bewerten die BerufseinsteigerInnen im Feld der Frühpädagogik folgendermaßen:

- Berufseinsteigerinnen mit Ausbildung bewerten diese zu 7,0 % mit „sehr gut“, zu 41,9 % mit „gut“, zu 31,8 % mit „mittel“, 13,2 % antworten mit „eher schlecht“ und 5,4 % mit „sehr schlecht“.
- Keiner der männlichen Berufseinsteiger mit Ausbildung bewertet seine Karrieremöglichkeiten mit „sehr gut“, vier von neun mit „gut“, zwei mit „mittel“, jeweils einer mit „eher schlecht“ und zwei mit „sehr schlecht“
- Weibliche Berufseinsteiger mit abgeschlossenem Studium bewerten ihre Karrierechancen folgendermaßen: „sehr gut“ 13,3 %, „gut“ 40,0 %, „mittel“ 31,1 %, „eher schlecht“ 11,1 % und „sehr schlecht“ 4,4 %

An dieser Stelle lässt sich feststellen, dass Frauen und Männer ihre Karrierechancen relativ gleich bewerten und dabei eher positiv. Weibliche Berufseinsteiger mit Studium sehen für ihre berufliche Zukunft insgesamt mehr Chancen. Obwohl diese Aussagen eher positiv ausfallen, stehen sie doch einer massiven Expansion des frühpädagogischen Sektors gegenüber, aus der sich neue Karriereperspektiven und Berufspositionen ergeben werden, gepaart mit einem Fachkräftemangel. Anscheinend beziehen die BerufseinsteigerInnen diese Veränderungen in der Frühpädagogik jedoch nicht auf ihren persönlichen Werdegang, so dass sie nicht als Chancen wahrgenommen werden. Oder die neuen Karriereperspektiven sind für die BerufseinsteigerInnen in der Frühpädagogik insgesamt nicht attraktiv genug.

Auf die Frage, welche berufliche Position angestrebt wird, geben die Männer in der Mehrzahl Führungspositionen wie z.B. Kita-Leitung an. Zudem möchte keiner der Männer mit Kindern von 0-2 Jahren arbeiten. Bei den studierten weiblichen Berufseinsteigern sind es demgegenüber 28,9 %, die auch mit Kindern zwischen 0-2 Jahren arbeiten würden. 3-5 Jahre alte Kinder präferieren 44,4 % und Kinder, die älter als 5 Jahre sind, 13,3 %. Sehr ähnlich verhält es sich bei den Berufseinsteigerinnen mit abgeschlossener Ausbildung, die zu 30,5 % mit Kindern von 0-2 Jahren arbeiten möchten. Mit 46,1 % möchte knapp die Hälfte mit Kindern von 3-5 Jahren und 14,8 % mit noch älteren Kindern arbeiten.

Auch bei der Frage, in welchem Umfang die BerufseinsteigerInnen in zehn Jahren vorzugsweise beschäftigt sein wollen, ergeben sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Außer einem Mann, der seine persönliche Zukunft diesbezüglich noch nicht einschätzen kann, streben alle

befragten Männer eine Vollzeitbeschäftigung an. Bei den Berufseinsteigerinnen mit Studienabschluss möchten 2,2 % nicht mehr in der Frühpädagogik tätig sein, 46,7 % in Vollzeit und 37,8 % in einem Teilzeitbeschäftigungsverhältnis. Weitere 13,3 % können oder möchten die berufliche Beschäftigungsart noch nicht abschätzen. Durch ein absolviertes Studium steigt die Bereitschaft bei Frauen etwas an, sich in Vollzeit einer frühpädagogischen Tätigkeit zu widmen; Berufseinsteigerinnen mit Ausbildung wollen in zehn Jahren zu 4,7 % nicht mehr in der Frühpädagogik tätig sein. Zudem strebt nur etwas mehr als ein Drittel (33,6 %) eine Vollzeitstellung an, während 50,0 %, ihre berufliche Zukunft in einem Teilzeitbeschäftigungsverhältnis sehen. 11,7 % können und wollen keine Festlegung bei dieser Frage treffen.

Auf die Frage, wie lange sie insgesamt in einem frühpädagogischen Beruf tätig sein wollen, antworten von den ehemaligen Auszubildenden nur 36,4 %, bis zur Rente. Bei den befragten Frauen mit einem Studienabschluss lag der Anteil bei 41,7 %. Da auch nur vier der acht befragten Männer bis zur Rente im Berufsfeld verbleiben wollen, zeigen sich an dieser Stelle keine Geschlechterdifferenzen. Bei aller Vorsicht in Anbetracht der niedrigen Anzahl männlicher Befragter deutet dies doch darauf hin, dass Männer in frühpädagogischen Berufen nicht dem klassischen Rollenverständnissen der bedingungslosen Aufstiegsorientierung bis zur Rente entsprechen. Insgesamt gilt: Als ein Berufsfeld, das über 50 % der BerufseinsteigerInnen vor der Rente zu verlassen beabsichtigen, kann die Frühpädagogik insgesamt nicht als sonderlich attraktiv gelten. Insbesondere auch der Trend, als Mann vor dem Rentenalter aus dem Berufsfeld der Frühpädagogik auszuscheiden, scheint anzuhalten (vgl. Keil/Pastermack/Thielemann 2012: 30-32).

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass 21,0 % derjenigen Befragten, die vor der Rente auszuscheiden beabsichtigten, ihre Berufstätigkeit dann ganz beenden wollten und nur 33,6 % für die verbleibende Zeit bis zum Renteneintritt einen anderen Beruf anstrebten. Jedoch sind die dabei genannten Berufe zumeist dem Pädagogik-, Pflegesegment oder einer anderen verwandten Fachdisziplin zuzurechnen. (Von den übrigen Befragten wurde die Frage entweder nicht beantwortet oder die Option ‚was anderes‘ gewählt.)

Fragt man denselben Personenkreis nach den Gründen für den beabsichtigten vorzeitigen Berufsausstieg, werden schlechte Karrieremöglichkeiten von 22,7 % aller Befragten angeführt (davon bei den ehemaligen Auszubildenden 23,6 % und 21,4 % bei den ehemaligen Studierenden). Von den acht Männern, die diese Frage beantwortet haben, waren für sechs die Karrieremöglichkeiten nicht ausreichend. Das Einkommen war

für 46,2 % aller Befragten (für 43,8 % mit Ausbildungsabschluss und für 57,1 % der ehemaligen Studierenden) der Grund, nicht bis zur Rente in der Frühpädagogik tätig zu sein. Von acht Männern mit Ausbildungsabschluss fanden sechs, dass das Gehalt ihnen langfristig zu gering wäre. Den mit Abstand am häufigsten genannten Grund stellte die hohe Arbeitsbelastung dar. 71,4 % aller Befragten gaben dies als den Grund an, vorzeitig aus der Frühpädagogik auszusteigen. (Bei den ehemaligen Auszubildenden waren es 74,2 % und bei den Studierenden 64,3 %.) Bei den Männern mit Ausbildungsabschluss waren es wiederum sechs von acht.

## Professionalität und Entwicklung des Berufsfeldes

30,4 % der BerufseinsteigerInnen mit Ausbildungsabschluss und 40,4 % derjenigen mit einem Studienabschluss stimmen der Aussage voll und ganz zu, dass sie Mitglied einer frühpädagogischen Berufsgruppe sind. Rechnet man noch die Wertung „stimme eher zu“ mit ein, so erhöht sich der Wert noch einmal um 49,3 % für die ehemaligen Auszubildenden und um 40,4 % für die ehemaligen Studierenden. „Teils, teils“ zugehörig fühlen sich von den ehemaligen Auszubildenden 14,5 %, bei den ehemaligen Studierenden sind es 14,9 %. Ein Blick auf die beiden möglichen Negativäußerungen „stimme eher nicht zu“ (ehemalige Auszubildende 2,9 %, ehemalige Studierende 0 %) bzw. „Stimme überhaupt nicht zu“ (ehemalige Auszubildende 0,7 %, ehemalige Studierende 2,1 %) rundet den Eindruck eines verbreiteten Zugehörigkeitsgefühls zum Berufsfeld ab. Dementsprechend geben 81,5 % aller Befragten an, dass sie sich als Fachmann bzw. Fachfrau der Frühpädagogik empfinden. Auffälligerweise ist bei den Befragten mit akademischem Bildungsniveau das Gefühl der Zugehörigkeit zur Berufsgruppe höher als bei denjenigen mit Berufsausbildung.

Zur Frage, ob das Feld der Frühpädagogik in den letzten Jahren professioneller geworden ist, ergibt sich das Meinungsbild, welches in Übersicht 6 dargestellt ist.

*Übersicht 6: Professionalitätszuwachs der Frühpädagogik?*

	viel professioneller	etwas professioneller	nein	weiß nicht
Mit Ausbildungsabschluss	18,1 %	44,9 %	9,4 %	27,5 %
Mit Studienabschluss	12,8 %	72,3 %	8,5 %	6,4 %
Gesamt	16,8 %	51,9 %	9,2 %	22,2 %

Ob die akademischen Ausbildungsgänge dafür ursächlich sind oder sein könnten, dass das Feld der Frühpädagogik gemeinhin professioneller wird, beantwortet Übersicht 7.

*Übersicht 7: Professionalisierung dank Akademisierung?*

	stimme voll und ganz zu	stimme eher zu	teils teils	stimme eher nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
Mit Ausbildungsabschluss	2,2 %	21,7 %	23,9 %	18,8 %	7,2 %
Mit Studienabschluss	53,2 %	36,2 %	10,6 %	0 %	0 %
Gesamt	29,1 %	27,0 %	22,8 %	13,8 %	5,3 %

An den Zahlen zeigt sich, dass den akademischen Studiengängen von denjenigen, die sie durchlaufen haben, hinsichtlich der Professionalisierung des Feldes ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Dieser Personenkreis identifiziert sich stark mit dem absolvierten Kursangebot. Die Befragten mit Ausbildungsabschluss dagegen beurteilen nur zu knapp einem Viertel die Teilakademisierung als ursächlich für die Steigerung des Professionalisierungsniveaus.

Auf die Frage, für welche Tätigkeitsfelder es von Vorteil wäre, Frühpädagogik studiert zu haben, ergeben sich die in Übersicht 8 dargestellten Werte.

Hier fällt auf, dass nur in den Bereichen Beratung, Kita-Management und Bewertungsverfahren die Befragten mehrheitlich für eine Akademisierung plädieren würden. Somit wird der Akademisierung vorwiegend die Funktion der Qualitätssicherung und –steigerung zugewiesen, wohingegen für die Arbeit mit dem Kind nicht unbedingt von der Notwendigkeit eines akademischen Abschlusses ausgegangen wird.

Für diese Feststellung spricht auch, dass 91,6 % (davon „stimme voll und ganz zu“ 57,7 %, „stimme eher zu“ 33,9 %) der Befragten der Meinung sind, dass die berufliche Verantwortung von FrühpädagogInnen in den letzten Jahren zugenommen hat. Diese Einschätzung geht jedoch anscheinend nicht mit einer ebenso ausgeprägten Steigerung der gesellschaftlichen Wertschätzung für frühpädagogische Tätigkeiten einher. Nur 28,1 % aller Befragten sind der Meinung, dass das gesellschaftliche Ansehen der Frühpädagogik zugenommen hat. Ehemalige Akademiker und Auszubildende liefern diesbezüglich keine auffallend unterschiedlichen Einschätzungen.

*Übersicht 8: Professionalisierung dank Akademisierung  
in welchen Tätigkeitsfeldern?*

<b>Tätigkeitsfeld</b>	<b>BerufseinsteigerInnen mit</b>	<b>Ja</b>	<b>Nein</b>
Arbeit mit dem Kind	Ausbildungsabschluss	37,7 %	57,2 %
	Studienabschluss	63,8 %	27,7 %
	Gesamt	44,3 %	49,7 %
Beratung	Ausbildungsabschluss	47,8 %	42,0 %
	Studienabschluss	85,1 %	14,9 %
	Gesamt	57,3 %	35,1 %
Kita-Management	Ausbildungsabschluss	76,8 %	13,0 %
	Studienabschluss	87,2 %	8,5 %
	Gesamt	79,5 %	11,9 %
Bewertungsverfahren (Analyse, Einschätzung, Evaluation)	Ausbildungsabschluss	53,6 %	37,7 %
	Studienabschluss	91,5 %	8,5 %
	Gesamt	63,2 %	30,3 %
Öffentlichkeitsarbeit	Ausbildungsabschluss	26,1 %	63,8 %
	Studienabschluss	44,7 %	46,8 %
	Gesamt	30,8 %	59,5 %

## **Gender**

Fragt man die BerufseinsteigerInnen, ob sie der Ansicht sind, dass sich männliche und weibliche Frühpädagogen im Beruf grundsätzlich unterschiedlich verhalten, beantworten diese Frage sieben von insgesamt zehn Männern mit „ja“, der Rest verneint. Bei den Frauen stimmen 53,9 % der Frage zu. Beim Kommentieren der Wertung durch Frauen lassen sich folgende fünf Begründungen identifizieren:

- Männer greifen weniger ein
- Männer sehen alles lockerer
- Männer sind objektiver
- Männer sind nicht so emotional
- Männer sind vor allem wichtig für Jungen

Bemerkenswert an dieser Stelle ist, dass keine weibliche Erzieherin männliche Erzieher mit einem Leitungs- oder Führungsanspruch in Zusammenhang bringt. Das klassische Rollenverständnis, das Männer pauschal zu Führungspersönlichkeiten erklärt, ist in der Frühpädagogik nicht wahrnehmbar. Erklärbar wird diese Wahrnehmung anhand eines Zitats

einer Erzieherin, die äußerte: „Alle Männer die ich bis jetzt in diesem Beruf getroffen habe, waren anders – viel zu weich irgendwie MIMOSEN mäßig“. Diese Aussage spricht dafür, dass ein bestimmter Typ Mann in die Frühpädagogik strebt, der nicht mehr dem klassischen männlichen Rollenbild entspricht. Zugleich deutet sich in der stark abwertenden Diktion des Zitats („MIMOSEN mäßig“) möglicherweise ein Problem mit der Akzeptanz dieses Männerbilds vonseiten eines Teils der weiblichen Berufsanfängerinnen an.

Wie die Wahrnehmung der männlichen Rolle im Berufsfeld bereits erwarten lässt, berichten die Befragten auch nur zu einem kleinen Teil von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen. Alle befragten Männer halten sich für gleichberechtigt, und lediglich 14,3 % der weiblichen Berufseinsteiger mit Ausbildung sagen, dass Männer teilweise bevorteilt werden. Für gleichberechtigt halten sich hingegen 81,0 % der Frauen und nur 4,8 % der Frauen geben an, dass Männer benachteiligt werden. Diese Wahrnehmung entspricht weitgehend der von weiblichen studierten Berufseinsteigern, die zu 15,0 % erklären, dass Männer teilweise bevorteilt werden. Hier gehen 80,0 % von Gleichberechtigung aus und 5,0 % der Frauen halten die männlichen Erzieher für benachteiligt. Nur 20,0 % der Befragten haben den Eindruck, dass es bei ihrer Arbeit einen Unterschied macht, dass sie eine Frau bzw. ein Mann sind. Die diesbezüglichen Kommentare der Erzieherinnen lassen sich in folgenden fünf Punkten zusammenfassen:

- Männer werden schwierigere Kinder zugemutet bzw. anvertraut.
- Männer müssen nebenbei ‚Männerarbeiten‘ ausführen (z.B. schwere Gegenstände tragen).
- Männer müssen öfter in der Öffentlichkeit die Einrichtung repräsentieren.
- Männer haben mit Vorurteilen zu kämpfen: Eltern (besonders Väter) stehen Männern skeptisch gegenüber.
- Auf zwischenmenschlicher Ebene bestehen Unterschiede, da zwischen Männern und Frauen eine andere Form der Kommunikation stattfindet als zwischen Frauen.

Eine geschlechtsspezifische Aufteilung der Arbeitsbereiche in der Kita anhand von klassischen Rollenbilder kann also auch weiterhin festgestellt werden. Diese Aussagen werden vor dem Hintergrund getroffen, dass 96,3 % aller Befragten der Ansicht sind, sowohl männliche als auch weibliche ErzieherInnen sollten in Kitas vertreten sein. Auch dieser Trend ist ungebrochen (vgl. BMFSFJ 2011: 43ff.).

## Fazit

Der Professionalisierungsprozess in der Frühpädagogik führte bislang nicht dazu, dass die quantitative Dominanz von Frauen gebrochen wurde. Jedoch erzeugt das mittlerweile entstandene breite Spektrum an beruflichen Rollen gepaart mit gestuften Qualifizierungsniveaus bei BerufseinsteigerInnen Professionsverständnisse, die teilweise divergieren.

Hervorzuheben ist, dass durch das Absolvieren eines Studiums bei Frauen die Bereitschaft leicht ansteigt, sich in Vollzeit einer frühpädagogischen Tätigkeit zu widmen und auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Berufsgruppe bei BerufseinsteigerInnen mit akademischem Bildungsniveau größer ist.

Männer hingegen streben in der großen Mehrzahl weiterhin eine Anstellung in Vollzeit an und können sich die Übernahme einer Leitungsposition vorstellen. Jedoch gerade für die befragten Männer scheinen Gehalt und Beförderungschancen ein Problem darzustellen, wenngleich sie, wie auch die Berufseinsteigerinnen in der Frühpädagogik, mit ihrer Arbeit relativ zufrieden sind. Letzteres bedeutet auch, dass sich weder Männer noch Frauen am Arbeitsplatz diskriminiert fühlen.

Der Professionalisierung selbst wird vorwiegend die Funktion der Qualitätssicherung und –steigerung zugewiesen, wobei die BerufseinsteigerInnen für die Arbeit mit dem Kind nicht unbedingt von der Notwendigkeit eines akademischen Abschlusses ausgehen. So begreifen Auszubildende und Studierende das Praktikum als das Herzstück der Berufsvorbereitung, ähnelt es doch ihren vorherigen Erfahrungen im Umgang mit Kindern am meisten. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Bildungselemente werden für die Tätigkeit mit Kindern lediglich als hilfreich angesehen.

Hingegen wird in Bezug auf die Bereiche Beratung, Kita-Management und Bewertungsverfahren für eine Akademisierung plädiert. Dabei fiel für den Bereich Kita-Management auf, dass keine der befragten weiblichen Erzieherinnen männliche Erzieher mit einem Leitungs- oder Führungsanspruch in Zusammenhang brachte. Somit ist das klassische Rollenverständnis, das Männer=pauschal zu Führungspersönlichkeiten erklärt, in der Frühpädagogik nicht mehr wahrnehmbar.

## Literatur

BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. URL: <http://www.bmfsfj.de>

- bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/maennliche-fachkraefte-kitas.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (30.05.2013).
- Helm, Jutta (2010): Das Bachelorstudium Frühpädagogik: Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden, Deutsches Jugendinstitut e.V., Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF), München.
- Keil, Johannes/Pasternack, Peer/Thielemann, Nurdin (2013): Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Eine genderbezogene Bestandsaufnahme. In: Gender, Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 5 (1), 129-137.
- Keil, Johannes/Pasternack, Peer/Thielemann, Nurdin (2012): Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme, HoF-Arbeitsbericht 2/2012, Wittenberg. Auch verfügbar unter: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_2\\_2012.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2012.pdf) (18.6.2013).

# Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit

**Margrit Brückner**  
Frankfurt am Main

Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit<sup>1</sup> weisen eine enge Verquickung von Geschlecht und Profession auf, zum einen durch die gesellschaftlich vorgegebene Geschlechterordnung und das damit zusammenhängende Berufsbild und zum anderen durch die berufliche Praxis von Frauen und Männern im

Institutionengefüge und gegenüber der Klientel.

Soziale Arbeit stellte in ihrer gut 100jährigen Berufsgeschichte ein von Männern zunächst weitgehend ignoriertes Feld dar, das aufgrund ihrer kulturell angenommenen und lebensgeschichtlich vorhandenen Nähe zu Fürsorglichkeit Frauen geformt haben. Doch schon für die 1920er Jahre konstatierte Christoph Sachße: „Soziale Arbeit veränderte sich [...] von einem Konzept weiblicher Emanzipation zu einem Dienstleistungsberuf unter männlicher Leitung“ (Sachße 2001: 679), da die Armutsverwaltung – wie vorher die ehrenamtliche Armenpflege – in Männerhand lag. Die Dienstleistung Soziale Arbeit wird aufgrund ihrer Nähe zu Hausarbeit und Sorgetätigkeit bis heute Frauen zugeordnet und überwiegend von Frauen ausgeübt, nicht zuletzt weil sie mit Abhängigkeit verbunden wird, und als wenig spezialisierte personenzentrierte Hilfeleistung dem Ideal des männlich konnotierten unabhängigen Individuums, das sich selbst hilft, entgegensteht.

Innerhalb des mehrheitlich weiblichen Berufes bildeten sich dennoch nicht nur in der vertikalen, sondern auch in der horizontalen Dimension geschlechtsspezifische Differenzierungen heraus: klientelnahe Tätigkeiten eher für Frauen (weniger stark in Jugendarbeit und Bereichen wie Wohnungslosenarbeit), planende Tätigkeiten eher für Männer (Rose 2007). Eine Besonderheit Sozialer Arbeit ist ihre historische und aktuelle Nähe zu und Verbindung mit ehrenamtlicher Tätigkeit, die einerseits ei-

---

<sup>1</sup> Soziale Arbeit meint in diesem Kontext die Zusammenführung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik (fachhochschulbezogen und universitär), erstere mit Wurzeln in der Fürsorge, letztere mit Wurzeln in der außerschulischen Erziehung. In anderen Kontexten wird der Begriff umfassender verwendet und meint den ganzen Bereich des Sozialen.

nen wichtigen Aspekt einer humanistisch gesonnenen Zivilgesellschaft darstellt, andererseits die Beruflichkeit und Professionsgebundenheit der Aufgabe immer wieder in Frage stellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung Sozialer Arbeit als Profession und ihre gesellschaftliche Verortung nur im Gesamtzusammenhang von Sozialpolitik und Sozialer Sicherung mit ihrem starken Gender-Bias zu verstehen ist (Brückner 2008):

- Auf der strukturellen Ebene dominiert weiterhin ein an männlicher Normalität orientiertes Modell Sozialer Sicherung, in dem lebenslange, ganztägige Erwerbsarbeit die Voraussetzung für eine ausreichende, nicht bedürftigkeitsbezogene Unterstützung darstellt, die immer mehr Menschen nicht erreicht.
- Auf der lebensweltlichen Ebene dominiert die Vorstellung und Realität von Sorgetätigkeit (Fürsorge, Pflege, Erziehung) als Frauenarbeit, die schlecht oder gar nicht bezahlt ist, wobei unbezahlte Familienarbeit einen signifikanten, aber weitgehend unbeachteten Teil der Wohlfahrtsleistungen darstellt.

## **Gesellschaftlicher und historischer Wandel im Zuge der Professionalisierung**

Zur Skizzierung dieser komplexen Thematik scheinen mir drei zeitlich aufeinander folgende Entwicklungsaspekte relevant, die jeweils Auswirkungen auf die Geschlechterverhältnisse hatten:

- Die Berufsbegründung durch spezifische Frauenschulen im Deutschen Reich,
- die gesellschaftliche Etablierung des Berufsfeldes durch Schritte der gesetzlichen Verankerung Sozialer Arbeit und entsprechender Ausbildungen (auch für Männer) in der Weimarer Republik und
- die Ausweitung und Akademisierung in der alten BRD und heutigen Republik.

Die ersten Ausbildungsstätten für Fürsorgerinnen (heute SozialarbeiterInnen)<sup>2</sup> wurden Anfangs des 20. Jahrhunderts von Frauen gegründet und boten sozial engagierten, bürgerlichen Frauen eine der wenigen Chancen qualifizierter Betätigung (Maurer 2001). Ebenso wurden die ersten theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen zu einer systema-

---

<sup>2</sup> Parallel dazu entwickelten sich Ausbildungsstätten für Jugendleiterinnen (später SozialpädagogInnen) im Anschluss an die Kindergärtnerinnenausbildung für eine Leitungsqualifikation in außerschulischen Erziehungsrichtungen (Rauschenbach/Züchner 2011).

tischen Fürsorge – angesichts sich verschärfender Klassengegensätze und Klassenkonflikte – in Europa und den USA von Frauen veröffentlicht (Staub-Bernasconi 1989). Pionierinnen wie Jane Addams oder Alice Salomon entfalteten ihre gesellschaftskritischen Überlegungen im Kontext nationalökonomischer Analysen und entwickelten ihre soziale Praxis in engem Zusammenhang mit sozialreformerischen Bewegungen und vor allem der Frauenbewegung (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005). Im Zuge von Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung haben diese Frauen der Ersten Stunde jedoch an Anerkennung für ihre Schulgründungen sowie ihre anderen praxisbezogenen, ihre methodischen und ihre wissenschaftlichen Leistungen eingebüßt.

Je mehr Soziale Arbeit seit den 1920er Jahren zur staatlich geplanten und rechtlich kodifizierten Aufgabe sozialer Sicherung<sup>3</sup> und je stärker Soziale Arbeit in Hochschule und Wissenschaft eingebunden wurde (durch Gründung der Fachhochschulen und etwa zeitgleich Entwicklung eines universitären Studienganges Sozialpädagogik in den 1970er Jahren in den alten und den 1990er Jahren den neuen Bundesländern), desto mehr verstärkte sich die öffentliche Präsenz von Männern in Planung, Entwicklung und Theorie, während die große Mehrheit der Praktikerinnen stets von Frauen gestellt worden ist (Rauschenbach/Züchner 2001).

Soziale Arbeit (mit Kinder- und Jugendhilfe als größtem Bereich) ist heute ein sehr heterogenes, bis in die 2000er Jahre stark expandierendes Berufsfeld (trotz des Abbaus von Tagesbetreuung in den Neuen Bundesländern), charakterisiert durch zunehmende Flexibilisierung der Beschäftigungsverhältnisse, ohne durchgängig oder gar einheitlich qualifiziertes Personal. Diese Heterogenität macht es schwierig, genaue Angaben zur Berufsausübung Sozialer Arbeit im engen Sinne, d.h. mit Hochschulabschluss, zu machen (Züchner/Cloos 2010).

Am ehesten sind Angaben zum größeren Bereich „sozialpädagogische Kernberufe“ möglich, d.h. SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen, ErzieherInnen und KinderpflegerInnen: Dem Statistischen Bundesamt zufolge gab es 2007 insgesamt 280.000 Beschäftigte mit einem Frauenanteil von 83% – höher in Kindertageseinrichtungen (97%) und niedriger in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe (69%), darunter 195.000 Uni- und FH-AbsolventInnen (davon knapp 65% Frauen) (ebd.: 938-948). Hervorstechend ist ein hoher Grad von Teilzeitbeschäftigung (33%, davon 90% Frauen; ebd.: 947) und eine Überrepräsentation von Männern in Planungs- und Leitungspositionen (nur 49% Leiterinnen), ausgenommen

---

<sup>3</sup> In der Weimarer Republik waren zumeist Männer Sozialbeamte und Jugendwohlfahrtsarbeiter mit eigenen Ausbildungsmöglichkeiten.

den Bereich der Kindertagesstätten (mit 97% Frauen und 94% Leiterinnen).

Dem entsprechend finden sich Frauen eher in der direkten Interventionsarbeit mit der Klientel – je jünger die Klientel, desto häufiger – und vor allem in niedrigeren Qualifikations- und Hierarchiestufen. Als Leiterinnen sind Frauen vor allem in reinen Frauenberufen anzutreffen, während der Eintritt von Männern in ein ehemals weibliches Berufsfeld mit einer Senkung des Anteils von Frauen in Leitungsfunktionen einhergeht.<sup>4</sup> Dies legt die Deutung nahe, dass Professionalisierungsprozesse, indem sie zu höherem Prestige und besserer Bezahlung führen, einen Anstieg des Männeranteils und den Verlust von Führungspositionen von Frauen begünstigen (Ehrhard 1998).

## Hintergründe des Wandels in der Geschlechterordnung

Die Hintergründe will ich ebenfalls hinsichtlich dreier Aspekte grob umreißen, die historisch auf einander folgend wirksam wurden:

- Die Besonderung weiblichen Denkens und Handelns als berufliche Aufbruchsmöglichkeit und als Einschränkung,
- das hierarchische Verhältnis dieser Besonderung zu männlich konnotierter Professionalität und
- die Bedeutung der Ausdifferenzierung weiblich und männlich konnotierter Berufsvollzüge.

Da Frauen von der „allgemeinen“ Hochschulbildung ausgeschlossen waren, gründeten sie eigene Bildungseinrichtungen. Aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Arbeitsweise, die explizit als Qualität in der beruflichen Tätigkeit herausgestellt wurde, hielten die ‚Gründerfrauen‘ diese Einrichtungen für sinnvoll. Frauen sprachen sich für Soziale Arbeit relevante Charaktereigenschaften („geistige Mütterlichkeit“) zu und sahen die Universitäten mit ihrer Reduzierung von Bildung auf Wissen – angesichts ethischer gesellschaftlicher Aufgaben – als unzureichend an (Maurer 2001).<sup>5</sup>

Das Grenzüberschreitende der sozialen Konstruktion der „geistigen Mütterlichkeit“ lag darin, dass die Erweiterung des Mütterlichkeitsbegriffs gebildeten Frauen den Schritt aus der Familie hinaus ermöglichte, ohne jedoch das traditionelle Bild von Weiblichkeit zu sehr zu hinterfragen (Simmel-Joachim 1990). Die begrenzende Seite dieses Konstrukts

---

<sup>4</sup> Zu Frauen in Führungspositionen vgl. Schmidt-Koddenberg u.a. (2005).

<sup>5</sup> Dieser kritische Blick auf die Universitäten ist heute völlig in Vergessenheit geraten.

liegt in der inhaltlich und geschlechtertheoretisch problematischen engen Verknüpfung sozialer Berufe mit Weiblichkeit und mütterlichem Handeln. Zudem diene diese Verknüpfung der Abwertung des Berufes als so genannte Semi-Profession und stelle selbst vergleichsweise niedrige Qualifikationen politisch immer wieder zur Disposition (Rabe-Kleberg 1996).

Semi-Professionalität meint den Mangel an einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin und deren Alleinzuständigkeit sowie die Nähe zum Alltäglichen durch die widersprüchliche Kombination zweier Beziehungsfacetten: einer spezifischen, die formalisiertem, beruflichen Rollenhandeln entspricht und einer diffusen, typisch für primäre Sozialbeziehungen (Oevermann 1996). Dass der Wechsel von zwischenmenschlicher Kontaktbereitschaft und einer dem Arbeitsauftrag angemessenen methodischen Distanz (Nellessen 2000) eine besondere Anforderung darstellt, die professionell zu handhaben ist, wird dabei ignoriert.

Die gesellschaftliche Abwertung macht es attraktiv, einen Zugang zu Sozialer Arbeit zu suchen, der männlich konnotierten Professionen entspricht, nämlich Soziale Arbeit (und viel stärker noch als bisher: Pflege) als Dienstleistung an quantifizierbarer Zweckrationalität und betriebswirtschaftlichen Maßstäben auszurichten. Damit wird Beziehungsfähigkeit erneut in den privaten Bereich abgeschoben und als wichtiger Bestandteil beruflicher Qualifikation vernachlässigt (Bauer/Gröning 2000).

Das Dilemma der Konstruktion von „Frauen-“Berufen besteht bis heute darin, dass sie sowohl auf beruflich-fachlichem Wissen beruhen als auch auf zwischenmenschlicher Beziehungsfähigkeit, die sich gegenseitig zu unterminieren scheinen: Wissensvermittlung wird durch die Vorstellung der Naturwüchsigkeit von Hilfeprozessen in ihrer Notwendigkeit relativiert, die „natürliche“ Hilfebefähigung wird durch wissenschaftlich begründete Methoden eher geschwächt (Rommelspacher 1992). Noch heute werden Studierende gefragt, warum man Soziale Arbeit studieren müsse und noch heute fällt vielen SozialarbeiterInnen die Antwort auf ihre spezifische Qualifikation und ihr methodisches Vorgehen schwer, was in anderen europäischen Ländern weniger der Fall ist.

Während männlich konnotierte Professionen hoch strukturiert und in ihrem Aufgabenbereich klar definiert sind, haftet Sozialer Arbeit etwas Diffuses an aufgrund ihrer „Allzuständigkeit“ (Galuske 2003; Zander u.a. 2006). Zudem werden personenbezogene Hilfe und Sorgetätigkeit oft kulturell höher bewertet, wenn sie privat geleistet werden, d.h. Sozialer Arbeit haftet für Sorgebedürftige der Makel an, dass sie eine bezahlte Kraft nötig haben und bedeutet für Sorgetragende, dass sie eigentlich diese Arbeit umsonst und zeitlich unbegrenzt leisten sollten. Männlich konnotier-

te Berufe wurden historisch sehr viel früher vom Haus abgekoppelt und knüpfen weniger an unbezahlte „Liebesdienste“ an (Brückner 2004).

Im Zuge der „emotionalen Entleerung“ (Rohr 2000) Sozialer Arbeit durch betriebswirtschaftliche Prioritäten und entsprechend zweck-mittelrationale Zielsetzungen lassen sich vielfältige Kehrtwendungen beobachten: Fürsorglichkeit und Beziehungsorientierung weichen der Arbeit im Minutentakt bzw. nach vereinbarter Fachleistungsstunde und Distanzwahrung wird zum Königsweg der Professionalität (Waerness 2000). Zudem ist eine Ausdifferenzierung innerhalb des von Frauen dominierten klientennahen Bereiches zu beobachten: auf der einen Seite distanzierte professionelle Frauen mit klar eingegrenzten Aufgaben und beschränkten Kontakten zur Klientel, und auf der anderen Seite un- und angelesene Kräfte – häufig Migrantinnen, die aufgrund sozialer Nähe und ihrer instrumentellen Tätigkeit in Anwesenheit der Klientel, für die allgemein menschliche Seite stehen, alltägliche Unterhaltungen führen (falls sprachlich möglich) und Mitgefühl zeigen.

## **Möglichkeiten und Grenzen von Interventionsmaßnahmen gegen geschlechtsspezifische Hierarchisierungen**

Möglichkeiten und Grenzen von Interventionsmaßnahmen gegen geschlechtsspezifische hierarchische Differenzierungen möchte ich anhand von geschlechterdemokratisch orientierten Überlegungen in vier Thesen zusammenfassen:

*1. These: Es braucht eine Neubewertung von Fürsorglichkeit und Beziehungsarbeit als Basis professioneller Sozialer Arbeit, ohne Rückbindung an traditionelle Geschlechterverhältnisse.*

Zur Sicherung männlich konnotierter Professionalitätsvorstellungen auf der Basis von empiriegestützten („evidence-based“) Wissensbeständen scheint es heute opportun, schwer greifbare, scheinbar menschlichem Eigensinn entspringende Orientierungen an zwischenmenschlicher Bindung als Teil der Professionalität aufzugeben und durch normierte, instrumentelle Handlungsorientierungen – personenunabhängig und zielgerichtet – zu ersetzen. Skandinavische Theoretikerinnen wie Kari Waerness (2000) bemühen sich hingegen um eine wissenschaftliche Verortung von Beziehungsarbeit als zentralem Bestandteil personenbezogener Fürsorge und Pflege. Waerness geht von der Notwendigkeit einer „Fürsorgetationalität“ aus, die sie zweckrationalen Vorgehensweisen gegenüberstellt und definiert als: Verständigung über und Abstimmung von Bedürfnissen und

Sichtweisen sowie ausreichend Zeit und Raum, um eine gemeinsame Arbeitsgrundlage im Kontext einer asymmetrischen Beziehung aufzubauen.

Dieser zentrale Aspekt jeder Sorgearbeit muss nach Waerness seiner Naturalisierung und Geschlechterzuweisung enthoben und neu in die Profession integriert werden. Dafür erforderlich ist die Auseinandersetzung mit weiblich konnotierten gefühlshaften zwischenmenschlichen Interaktionsformen wie Umsicht, Kreativität in der Kontaktaufnahme, Mitfühlen und Anteilnahme, fragloses Mittun, Zuspruch und Trost, Beistehen und Durchhalten, denen immer auch die Gefahr des Scheiterns innewohnt (Schmidbaur 2010). Angesichts der Auflösung starrer Geschlechtergrenzen ist eine geschlechterübergreifende Konstruktion von Fürsorglichkeit und Beziehungsarbeit denkbar, doch derzeit hat eher Machbarkeit Konjunktur – für Frauen und Männer (Becker-Schmidt 2011).

Professionsmerkmal einer fürsorglichen Praxis sollte die Fähigkeit zur Mitmenschlichkeit zwischen lebendigen Menschen sein, in der das Ungeplante, Unvorhersehbare und Überbordende menschlicher Bedürftigkeit Platz hat und mitgedacht wird (Senghaas-Knobloch 2008). Das schließt ein, Alltag als Identität stiftendem Teil der Lebenswelt einen eigenständigen Wert zuzumessen und Hilfen zur Bewältigung des Alltags als professionelle Aufgabe zu sehen.

Alltag wird im Kontext neoliberaler Dienstleistungsorientierung heute jedoch häufig funktionalisiert, indem Alltagsbewältigung, z.B. in der Sozialen Arbeit mit psychisch kranken Menschen in Wiedereingliederungsmaßnahmen, lediglich als Lernfeld im Sinne eines ersten Schrittes der Erwerbsarbeitsförderung verstanden wird. Alltag wird somit zu einem Feld des Kompetenznachweises und wissenschaftlich aufgeladen in detaillierten Hilfeplanvorgaben mit zu erbringenden Nachweisen sozialer Kompetenzsteigerungen. Das Erreichen derart nachweisbarer und aufzählbarer Kompetenzen wie selbstständige Versorgung, Gemeinschaftsfähigkeit etc. wird dann zu quantifizierten Belegen beruflichen Erfolgs und zum Maßstab erreichter Wiedereingliederung.

Damit besteht die Gefahr, die gesellschaftliche Geringschätzung des Alltags – eine zentrale, weiblich konnotierte Sphäre – zu verstärken und die Menschen im Alltag allein zu lassen. Bewusst oder unbewusst kommt diese Haltung dem Geschlecht zugute, das weniger mit Alltag verbunden wird und aus der Enge, Körpernähe und Diffusität des Alltags weitgehend befreit ist.

*2. These: Die Thematisierung von Gender und Bewusstheit genderspezifischer Zusammenhänge in Disziplin, Profession und Praxis ist eine Voraussetzung für Geschlechtergerechtigkeit.*

Der immense Aufschwung Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin in der Ära der Sozialreformen (zunächst in der alten BRD) ist auch geprägt von der Zweiten Frauenbewegung, die eine neue Geschlechtersensibilität auf theoretischer und praktischer Ebene bewirkt hat und aus der neue Anstöße und Arbeitsfelder unter dem Motto „von Frauen für Frauen“ hervorgegangen sind (Bitzan 2011).

In der Folge entstanden auch Jungen- und Männerprojekte sowie geschlechterreflexive methodische Ansätze und eine breite Palette von Forschungen zu Genderfragen. Dennoch ist das Frauen- und Geschlechterthema häufig über eine Nischenexistenz nicht hinausgekommen und spielt z.B. in der Professionalisierungsdebatte kaum eine systematische Rolle (Ehlert 2010).

Zudem droht das Thema mit der Etablierung der neuen Bachelor-Studiengänge und im Zuge des Neoliberalismus weiter an Relevanz zu verlieren, auch wenn eine Referenz auf Gender inzwischen weithin zum Standard in Veröffentlichungen und Konzeptionen gehört. Damit besteht die Gefahr, dass Gender als analytische Kategorie verlorengelht und der Gender-Bias in Disziplin und Profession – einschließlich der Professionsdebatte – wieder unsichtbar gemacht wird.

*3. These: Es bedarf einer kritischen Analyse der Forderung „Männer in soziale Frauenberufe“ sowohl bezüglich der an Männer gerichteten Hoffnungen und auf Frauen bezogenen Kritiken als auch hinsichtlich geschlechterhierarchischer Wirkungen.*

Auffallend an der derzeit emotional aufgeladen geführten Debatte über fehlende Männer in der Sozialen Arbeit ist, dass nur die „Überzahl“ der Frauen thematisiert und problematisiert wird (Brückner/Rose 2006). Welche Auswirkungen die männliche Dominanz im akademischen Diskurs, in der Theoriebildung, in Fachgremien und Leitungsfunktionen hat, wird hingegen nicht diskutiert.

Diese Einseitigkeit ließe sich zunächst mit dem medienöffentlichen und auch wissenschaftlichen Stimmungswechsel in der Genderdebatte erklären, in der als eigentlich Benachteiligte im Geschlechterverhältnis nicht länger Frauen und Mädchen, sondern Männer und Jungen erscheinen. Aber sie könnte auch verstanden werden als Externalisierung von Statusproblemen der Profession, die damit erklärt und darauf reduziert werden, Soziale Arbeit sei ein Frauenberuf – so dass wesentliche Problemaspekte ausgeblendet bleiben: disziplinäre und professionelle Hierarchisierungen sowie der niedrige Stellenwert des Sozialen mit ihren geschlechterrelevanten Wirkungen.

Unter Berücksichtigung der emotionalen Aufgeladenheit, die auf die Identitätsnähe des Themas schließen lässt, wäre durchaus eine Debatte darüber sinnvoll, wie dieses Berufsfeld für beide Geschlechter unter kritischer Reflexion derzeitiger Geschlechterverhältnisse zu erschließen ist (Rose 2011). Eine solche Debatte erfordert die Auseinandersetzung mit differenztheoretisch inspirierten Hoffnungen, in denen tendenziell geschlechterhierarchische Bilder festgeschrieben werden, statt Männlichkeit in einem nichthegemonialen Sinne neu zu definieren (Beckmann 2008).

*4. These: Eine intersektionelle Perspektive ist erforderlich, da Soziale Arbeit in ein zunehmend hierarchisches Berufs- und Tätigkeitsfeld eingebunden ist, geprägt von Professionalisierung und Deprofessionalisierung, mit Auswirkungen auf Geschlecht, Ethnie und Schicht.*

Angesichts der Tatsache, dass die Berufe und Tätigkeiten im gesamten Feld des Sozialen und der Pflege im Fluss sind und Rekonfigurationen unterliegen, muss eine an Geschlechtergerechtigkeit interessierte Analyse (Knapp 2005) die Entwicklungen insgesamt, mit ihren jeweiligen geschlechtsspezifischen Ausformungen, zur Grundlage machen:

- hinsichtlich des Spannungsverhältnisses von Beruf – Ehrenamt – Familienarbeit,
- hinsichtlich der hierarchischen Ausdifferenzierung von Aus- und Weiterbildungen im sekundären und tertiären Bildungsbereich,
- hinsichtlich der zunehmenden Bedeutung von legaler und illegalisierter Migration und transnationalen Arbeitsformen.

Neben derzeitigen Prozessen der Professionalisierung finden im Rahmen der gesellschaftlich notwendigen Ausweitung von Pflege- und Betreuungstätigkeiten durch ungelernete bzw. beruhsfremde, häufig illegalisierte Migrantinnen gleichzeitig Deprofessionalisierungsprozesse statt, deren Wirkung und Weiterentwicklung von Gewicht sind und zu beobachten bleiben (Lutz 2009).

## **Ausblick: Bedeutung der Internationalisierung**

Es ist davon auszugehen, dass die professionelle Entwicklung in der Sozialen Arbeit und darin eingebundene Geschlechterverhältnisse stark von weiteren nationalen und internationalen Veränderungen geprägt sein werden (Brückner 2011) und bewusster Interventionen anhand von disziplinären und professionsbezogenen Aktivitäten bedürfen. Von besonderer Bedeutung hierbei sind der demografische Wandel, die weiter steigende Einbeziehung von Frauen in die Erwerbsarbeit und die neue Vielfalt fa-

miliarer Lebensformen, aus der neue transnationale Aufgaben in der Sozialpolitik und der Erwerbsarbeits- und Familienpolitik erwachsen und eine neue Ausrichtung geschlechtergerechter Professionalität in der Sozialen Arbeit als Teil personenbezogener Sorge erfordern.

### **Literatur**

- Bauer, Annemarie/Gröning, Katharina (2000): Der verborgene Bereich: Gefühle in der sozialen Dienstleistungsarbeit und als Thema der Supervision. In: Forum Supervision 8 (16), 20-34.
- Becker-Schmidt, Regina (2011): „Verwahrloste Fürsorge“ – ein Krisenherd gesellschaftlicher Reproduktion. In: Gender 3 (3), 9-23.
- Beckmann, Sabine (2008): Geteilte Arbeit? Männer und Care-Regime in Schweden, Frankreich und Deutschland. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bitzan, Maria (2011): Feministische Sozialarbeit. In: Ehlert, Gudrun/Funk, Heide/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim/München: Juventa, 135-137.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang/Thiersch, Hans (2005): Sozialpädagogisches Denken – Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim/ München: Juventa.
- Brückner, Margrit (2011): Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt, 207-213.
- Brückner, Margrit (2008): Profession und Geschlecht. In: Bakic, Josef/Diebäcker, Marc/Hammer, Elisabeth (Hrsg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Wien: Löcker, 185-199.
- Brückner, Margrit (2004): Der gesellschaftliche Umgang mit menschlicher Hilfsbedürftigkeit. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 29 (2), 7-23.
- Brückner, Margrit/ Rose, Lotte (2006): Theoretische und empirische Relevanz der Kategorie Gender für die Profession und die Disziplin Sozialer Arbeit. In: Schweppe, Cornelia/Sting, Stephan (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim/München: Lambertus, 233-247.
- Ehlert, Gudrun (2010): Profession, Geschlecht und Soziale Arbeit. In: Bereswill, Mechthild/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Geschlechterperspektiven für die Soziale Arbeit. Weinheim: Juventa, 45-60.
- Ehrhard, Angelika (1998): Frauen – Macht – Karriere. Wiesbaden: Fachhochschule Wiesbaden.
- Galuske, Michael (2003): Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: Feministische Studien 1, 68-81.
- Lutz, Helma (Hrsg.) (2009): Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Maurer, Susanne (2001): Soziale Arbeit als Frauenberuf. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, 1598-1604.

- Nellessen, Lothar (2000): Gefühlsarbeit in Dienstleistungsberufen – Selbststeuerung oder Kommerzialisierung von Gefühlen. In: Forum Supervision 8 (16), 15-19.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-182.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 276-302.
- Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2011): Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München/Basel: Reinhardt, 131-142.
- Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2001): Soziale Berufe. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, 1649-1667.
- Rohr, Elisabeth (2000): Emotionale Entleerung und die Säkularisierung des Sozialen in modernen Dienstleistungsunternehmen. In: Forum Supervision 8 (16), 35-48.
- Rommelspacher, Birgit (1992): Mitmenschlichkeit und Unterwerfung. Zur Ambivalenz der weiblichen Moral. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rose, Lotte (2011): Genderfachlichkeit in der Sozialen Arbeit – Erträge und offene Herausforderungen. In: Klinische Sozialarbeit 7 (2), 4-5.
- Rose, Lotte (2007): Gender und Soziale Arbeit. Annäherungen jenseits des Mainstreams der Genderdebatte. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sachße, Christoph (2001): Geschichte der Sozialarbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, 670-681.
- Schmidbaur, Marianne (2010): Geschlechterdifferenz, normative Orientierungen, Professionalisierung. In: Bereswill, Mechthild/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Geschlechterperspektiven für die Soziale Arbeit. Weinheim/ München: Juventa, 19-44.
- Schmidt-Koddenberg, Angelika/Silva Atunes Alves, Susanne/Ernst, Renate (2005): Weibliche Führungskräfte im Berufsfeld Soziale Arbeit. Ein Beitrag zur Machtfrage. In: Hasenjürgen, Brigitte/Rohleder, Christiane (Hrsg.): Geschlecht im sozialen Kontext. Opladen: Barbara Budrich, 145-177.
- Senghaas-Knobloch, Eva (2008): Care-Arbeit und das Ethos fürsorglicher Praxis unter neuen Marktbedingungen am Beispiel der Pflegepraxis. Berliner Journal für Soziologie 2, 221-243.
- Simmel-Joachim, Monika (1990): Frauen in der Geschichte der sozialen Arbeit - zwischen Anpassung und Widerstand. In: Cremer, Christa/Bader, Christiane/Dudeck, Anne (Hrsg.): Frauen in sozialer Arbeit. Weinheim/München: Juventa, 42-59.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1989): Im Schatten von Riesen – warten auf feministische Gesellschaftstheorie? In: Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Kongressband des Internationalen Soziologiekongresses 1988. Zürich: Seismo, 113-116.
- Waerness, Kari (2000): Fürsorgerationalität. In: Eckart, Christel (Hrsg.): Fürsorge, Anerkennung, Arbeit. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 54-66.
- Zander, Margherita/Hartwig, Luise/Jansen, Irma (Hrsg.) (2006): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS.
- Züchner, Ivo/Cloos, Peter (2010): Das Personal der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, 933-954.

# Professionalisierung und Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe

## Die Verberuflichung des Alltäglichen?

**Kim-Patrick Sabla**  
Vechna

In den Fachdiskursen Sozialer Arbeit lassen sich aktuell Versuche der „Neuordnungen von Profession und Geschlecht“ (Fegter 2013) nachzeichnen. Diese könnten – so die leitende These des Beitrages – insbesondere in den familienorientierten Hilfen Anlass sein, die professionelle Arbeitsteilung vor

dem Hintergrund eines geschlechtlich codierten Professionalitätsverständnisses neu zu ordnen. Dies soll im Folgenden mit Blick auf die Charakteristika sozialer Dienstleistungen im Kontext von Familie diskutiert werden.

### **Familie im Fokus sozialer Dienstleistungen**

Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere die „Hilfen zur Erziehung“ erfahren derzeit erhöhte gesellschaftliche Aufmerksamkeit – nicht zuletzt aufgrund des Bedeutungsverlustes der Familie als alleiniger Sozialisationsinstanz. Sie haben in den zwei Jahrzehnten seit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) einen beachtlichen Professionalisierungsschub vollzogen (vgl. Jordan/Maykus/Stuckstätte 2012: 78f.). Die Bandbreite an familienorientierten Handlungsfeldern und die ausdifferenzierten Handlungsmethoden in der Arbeit mit Familien, die derzeit im Praxisfeld der Sozialen Arbeit anzutreffen sind, zeugen von der hohen Relevanz des Themas innerhalb der Sozialen Arbeit und von den erfolgreichen Bemühungen um eine Professionalisierung der personenbezogenen sozialen Dienste. „Familienorientiert“ meint jene Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, die spezialisiert sind auf die Bearbeitung sozialer Probleme, die in der Familie auftreten und die auf die Wiederherstellung bzw. Stärkung der familiären Sozialisations-, Kooperations- und Solidaritätsleistungen abzielen (vgl. Euteneuer/Sabla/Uhlendorff 2011: 394).

Die entsprechenden Organisationen und Einrichtungen wie etwa das Jugendamt mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), die zahlreichen (Erziehungs-)Beratungsstellen, die stationären und ambulanten Jugendhilfeeinrichtungen, Familienzentren, Familienbildungsstätten und Mehrgenerationenhäuser sind gesellschaftlich etabliert und prägen so auch das öffentliche Bild der Profession Sozialer Arbeit und ihrer Funktionen (vgl. Uhlenдорff/Euteneuer/Sabla 2013).

Das Feld der Kinder- und Jugendhilfe ist innerhalb der Fachdebatten über den Status der Sozialen Arbeit als Profession eines derjenigen Felder, in denen über klassische – und bislang für die Soziale Arbeit wenig befriedigende – Ansätze der Professionstheorie hinaus relativ systematisch an theoretischen Perspektiven professionellen Handelns gearbeitet worden ist. Hierzu zählen Analysen der Binnenstruktur und der Logik pädagogischen Handelns ebenso wie Deutungsmuster der beruflich Tätigen.

Eine Sensibilität für Gender-Aspekte ist der Sozialen Arbeit als „Frauenberuf“ (Brückner 2000) oder „gendered profession“ (Engelfried/Voigt-Kehlenbeck 2010) seit ihrer Entstehung quasi mit in die Wiege gelegt. Geschlecht wirkt sich in der Sozialen Arbeit auf zweifacher Ebene aus: Zum einen bestimmt die Attribuierung als „Frauenberuf“ die Stellung der Sozialen Arbeit innerhalb des Gefüges der unterschiedlichen Professionen (z.B. Medizin, Psychologie). Zum anderen trägt die geschlechtliche Kodierung des Tätigkeitsspektrums zur weiteren Hierarchisierung der Arbeitsteilung innerhalb der Profession bei.

## **Charakteristika personenbezogener sozialer Dienste im Kontext von Familie**

Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit wie die „Hilfen zur Erziehung“ sind in wesentlichen Teilen als personenbezogene soziale Dienstleistungsarbeit öffentlich organisiert. Soziale Dienste werden professionell, d.h. durch Angehörige sozialer Berufe, organisiert und entgeltlich erbracht. Sie umfassen dabei das breite Tätigkeitsspektrum der sozialpädagogischen, erzieherischen, gesundheitlichen und pflegerischen Berufe, Maßnahmen und Einrichtungen (vgl. Bäcker et al. 2010: 506f.). Soziale Dienste beziehen sich auf unterschiedliche persönliche, soziale und/oder immaterielle Problemlagen, die insbesondere in den Bereichen der Beratung, Erziehung, Betreuung und Pflege bearbeitet werden (ebd.). Die personenbezogenen Leistungen, die als professionelle Dienste erbracht werden, sind keine Waren, die gelagert oder transportiert werden können, sondern besitzen als institutionell hergestellte Interaktionsbeziehungen

zwischen DienstleisterIn und NutzerIn in erster Linie „Prozesscharakter“ (Rabe-Kleberg 1996: 293).

Insofern die Qualität und der Erfolg der erbrachten Dienstleistung maßgeblich von der Koproduktion durch die NutzerInnen der Dienstleistung mitbestimmt werden, kann mit Blick auf die „Hilfen zur Erziehung“ im Vergleich zu anderen professionellen Dienstleistungen zu Recht vom „Arbeiten unter Ungewissheitsstrukturen“ (ebd.) gesprochen werden. Dieser Umstand verlangt den Professionellen u.a. ein hohes Maß an Flexibilität und einen „Überschuß an Qualifikationen in Reserve“ (ebd.: 295) ab. Darüber hinaus ist für Nicht-Professionelle („Laien“) aufgrund der großen Nähe des professionellen Wissens und Handelns zu alltäglichen Wissens- und Handlungsbereichen die Besonderheit der Interaktionsbeziehung nicht ohne Weiteres erkennbar. Für die soziale Anerkennung der erbrachten Dienstleistung hat dies weitreichende Folgen.

Beide Aspekte, der der Koproduktion und der der vermeintlichen Alltagsnähe, lassen sich am Beispiel der Hilfeform ‚Sozialpädagogische Familienhilfe‘ (SPFH) gut skizzieren. Die SPFH ist entstanden aus dem Bestreben, die Zahl der Fremdplatzierungen (Heimunterbringung) zu minimieren, und findet daher als ambulante Hilfeform direkt in den Häusern und Wohnungen der Familien statt, was sowohl für die Familie als auch für die Professionellen eine Herausforderung bei der Balancierung von professioneller Nähe und Distanz darstellt. Durch intensive Betreuung und Begleitung von Familien sollen diese in ihren Erziehungsaufgaben, bei der Bewältigung von Alltagsproblemen, der Lösung von Konflikten und Krisen sowie im Kontakt mit Ämtern und Institutionen unterstützt und ihnen Hilfe zur Selbsthilfe gegeben werden (vgl. Uhlendorff/Euteneuer/Sabla 2013: 116).

Das umfasst professionelle (Beratungs-)Settings, die auch von Nicht-Professionellen als solche erkennbar sind, ebenso wie alltagsnahe Tätigkeiten wie z.B. den gemeinsamen Einkauf von SozialpädagogInnen und Eltern oder die gemeinsame Zubereitung von Speisen in der privaten Küche der Familie. Allein aus der faktischen (räumlichen) Nähe zu alltäglichen Tätigkeiten, die zudem gemeinhin weiblich konnotiert sind (Einkaufen und Kochen), ergibt sich eine gesteigerte Begründungsnotwendigkeit, was das jeweils professionelle Element dieses Settings ist und warum es einer Berufsausbildung bedarf, da es sich doch auf den ersten Blick um Leistungen handelt, die bislang überwiegend von Frauen und unentgeltlich erbracht werden.

Ohne an dieser Stelle auf die vielfältigen Dimension sozialpädagogisch-professionellen Handelns etwa bei der gemeinsamen Zubereitung von Speisen (z.B. die Vermittlung von Vorstellungen gesunder Ernäh-

rung) eingehen zu können, wird an diesem Beispiel deutlich, dass der Erfolg der erbrachten Dienstleistung maßgeblich vom Willen der AdressatInnen zur Koproduktion abhängt und sich nicht notwendigerweise sofort einstellen muss. Schließlich soll der/die SozialpädagogIn nicht alleine einkaufen gehen oder alleine kochen, und der Nutzen und die Kriterien einer gelungenen Beratung sind eine Frage der Perspektive und der Zeit.

## **Sozialpädagogische Fachlichkeit und Geschlecht in den „Hilfen zur Erziehung“**

Sozialpädagogische Fachlichkeit lässt sich immer nur relational definieren:

„Alle Versuche zur inhaltlichen Bestimmung von Fachlichkeit müssen ... auf einen sozialen Kontext Bezug nehmen und setzen damit die Existenz eines funktional spezifizierten (Teil-)Systems voraus“ (Hansbauer 2001: 353f).

Der soziale Kontext definiert etwa, was soziale Probleme sind, und gibt damit vor, welches Verhalten von Familien oder ihren einzelnen Mitgliedern gesellschaftlich akzeptabel ist und welches Verhalten durch soziale Dienste bearbeitet werden sollte (vgl. Uhlendorff/Euteneuer/Sabla 2013: 72f.).

Nicht nur die Institution Familie, sondern auch die Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit und Beschaffenheit wandeln sich. Die Nichterfüllung dieser Erwartungen gilt als soziales Problem, weil Familie zentrale gesellschaftliche (Re-)Produktionsleistungen erbringen soll (ebd.). Erst das Vorhandensein eines öffentlichen, institutionalisierten Hilfesystems ermöglicht eine Bearbeitung sozialer Probleme. Das, was als bearbeitungsbedürftig, und das, was hierbei als fachliches Handeln gilt, unterliegt jeweils Zeitströmungen und wird insbesondere auch von Professionalisierungsbestrebungen beeinflusst (vgl. Hansbauer 2001: 354).

Bei der Definition sozialer Probleme geraten je nach Zeitströmung jeweils spezifische Familienformen bzw. -mitglieder in den Fokus. Bezogen auf die „Hilfen zur Erziehung“ kann festgestellt werden, dass es überwiegend so genannte Unterschichtenfamilien und/oder alleinerziehende Mütter sind, die entsprechende Hilfen in Anspruch nehmen bzw. denen sie angeboten werden. Alleinerziehende Mütter gelten nicht zuletzt deshalb als besonders gefährdet, ihrer Erziehungsverantwortung nicht im ausreichenden Maße nachzukommen, weil diese Familienform insbesondere den Jungen keine männliche Vorbildfunktion (etwa durch den Vater) bieten kann. Sozialisationstheoretisch wird dieser Umstand in den aktuellen Diskursen in Gestalt der These problematisiert, Jungen seien Bildungsverlierer (vgl. Fegter 2013: 151f).

Mit der Forderung nach mehr Männern in Kindertagesstätten scheint auch für die familienorientierten sozialen Dienste eine Professionalisierungsdebatte losgetreten worden zu sein, in der männliche Professionelle dazu aufgerufen werden, den Mangel an männlichen bzw. väterlichen Vorbildern zu kompensieren. Die bisherige Argumentation, die Ausgangspunkt der Forderung nach mehr Männlichkeit in sozialen Berufen und im Bildungssystem ist, ist bestechend schlicht: Insbesondere Jungen brauchten mehr männliche Vorbilder, weil große Teile ihres Aufwachsens nahezu ausschließlich in weiblicher Regie stattfinden. Daher seien beispielsweise männliche Fachkräfte in den Kindertagesstätten nicht nur eine Bereicherung für die zumeist überwiegend weiblich geprägten Teams, sondern auch wichtige Vorbilder für Jungen und Mädchen (vgl. BMFSFJ 2013: 54f.).

Wenn Männern in öffentlich verantworteter Erziehung und Betreuung eine Vorbildfunktion als Teil ihrer Aufgaben zugesprochen wird, geschieht dies nicht nur aus einem geschlechterpolitischen Motiv, sondern es spiegelt auch ein fachliches Verständnis des Zusammenhangs von Geschlecht und Professionalität wider (vgl. Rohde/Sabla 2013). Die Adressierung von Männern als Vorbilder in professionellen Kontexten steht in einer langen Tradition der Vergeschlechtlichung sozialer Berufe, bei der Männern wie Frauen geschlechtsspezifische Fähigkeiten zugeschrieben werden, die nicht Bestandteil und Ergebnis einer Ausbildung, sondern geradezu in der jeweiligen Sozialisation zu Männern und Frauen begründet seien (vgl. Brückner 2000: 539f.).

Dieser Ansatz der männlichen Vorbildfunktion der Professionellen ist auch an eine dienstleistungstheoretische Begründung der „Hilfen zur Erziehung“ angeschlossen. Die Ursachen sozialer Probleme, individuelle Ressourcen und Problemlösungsstrategien sind grundsätzlich in Geschlechterverhältnisse eingelagert. Fachliches Handeln bedeutet vor diesem Hintergrund auch, Geschlechterfragen in der Ausgestaltung der Hilfen zu berücksichtigen. Um beim Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe zu bleiben: Wenn der Aspekt der Vorbildfunktion auch in dem Sinne ernst genommen werden soll, dass beispielsweise traditionelle Geschlechterrollen und damit verbundene Aufgabenverteilungen durch die sozialpädagogische Interaktion zumindest in Frage gestellt und irritiert werden, dann kann es sinnvoll sein, dass gemischtgeschlechtliche Teams (eine Sozialarbeiterin und ein Sozialarbeiter) die Familie in ihrer Wohnung aufsuchen und authentisch darauf achten, vorherrschende Rollenklischees zu durchbrechen und Alternativen aufzuzeigen.

So können beide Geschlechter sowohl für Jungen als auch für Mädchen gewissermaßen ein Vorbild darin sein, wie Geschlechterverhältnisse

und familiäre Sorge (Erziehung und Pflege) ‚anders‘ realisiert werden können als in weiten Teilen der Gesellschaft üblich. Eine Studie zu mehr Männern in Kindertagesstätten zeigt jedoch auch, dass männliche und weibliche Professionelle dazu neigen, sich in der Ausgestaltung der professionellen Geschlechterverhältnisse an traditionellen Aufgabenverteilungen zu orientieren (vgl. BMFSFJ 2013: 43).

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang auch: Wer arbeitet warum professionell und mit wem? Diese Frage ist mit der Forderung nach mehr männlichen Fachkräften sicher nicht hinreichend beantwortet. Der aktuelle Diskurs um mehr Männer in Bildungs- und Erziehungsbereichen kann als Fortsetzung einer bereits etablierten Argumentation einer vergeschlechtlichten Professionalität betrachtet werden (vgl. Rohde/Sabla 2013). Wenn auch die Bedeutung einer Vorbildfunktion für Heranwachsende in anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit weniger explizit gemacht wird als im Elementarbereich, so folgen die insgesamt wenigen „rational-pragmatischen“ (Rose 2007: 16) Überlegungen, wer warum mit wem professionell arbeitet, einer mehr oder wenigen simplen „Zielgruppenpassung“ (ebd.) entlang von Geschlecht.

Hier scheint aktuell ein großer Fundus an wenig reflektiertem Professionswissen vorzuliegen, der in sehr unterschiedlicher Weise Charakteristika dieser Zielgruppenpassung in den Fokus rückt. Kinder- und Jugendhilfe als soziale Dienstleistung arbeitet in vielen Bereichen wie selbstverständlich mit Vorstellungen von Passungen – nämlich dann, wenn sie die je fallspezifischen Ressourcen, Nöte, Normen und Beziehungen in den Blick nimmt und versucht, ihre Angebote an ihnen auszurichten.

Die Alltagsempirie bestätigt genderspezifische Unterschiede auf den ersten Blick: In bestimmten Hilfeformen sind Jungen oder Mädchen, Männer oder Frauen zahlenmäßig überdurchschnittlich repräsentiert, nehmen eine Hilfe früher oder später oder eben gar nicht an (vgl. Helmig 2006: 133). Dabei werden Differenzen entlang von Geschlecht essentialisiert und bestimmte Ressourcen und Bedürfnisse den einzelnen Familienmitgliedern zugeschrieben und als pädagogisches Potenzial gefördert. Helmig kritisiert zu Recht, dass die Begründungen dieser eher ‚geschlechterspezifischen‘ Passung sehr „dünn“ ausfallen (Helmig 2006: 133). Zu hinterfragen ist dabei, inwieweit Professionelle durch Praktiken der Differenzierung selbst dazu beitragen, ‚Genderdifferenz‘ herzustellen, beispielsweise indem sie durch genderspezifische Adressierungen von Müttern und Vätern diese erst dazu ermuntern, geschlechtsrollenkonform zu agieren.

## Ausblick

Die skizzierte sozialisationstheoretische Perspektive auf Familien stärkt die Position von Männern als Professionellen gerade in der familiennahen Hilfe. Ihnen wird in den aktuellen Diskursen qua Geschlecht bzw. qua männlicher Sozialisationserfahrung ein vermeintlich anderes professionelles Vermögen zugeschrieben, das ihre weiblichen Kolleginnen angeblich nicht vorweisen können (vgl. Fegter 2013: 145, Brückner 2000). Damit entstehen Geschlechterhierarchien, die die von Männern geleistete Fürsorgearbeit hochwertiger erscheinen lassen. Hier ist zu vermuten, dass bezogen auf die mögliche Vorbildfunktion der Professionellen gegenüber den AdressatInnen auch eigene Erfahrungen als Mutter oder Vater in der Ausgestaltung der professionellen Beziehungsarbeit als bedeutsam markiert werden.

Solche Tendenzen könnten sich als Pyrrhussieg auf dem Weg der weiteren Professionalisierung der Kinder- und Jugendhilfe erweisen: wenn nämlich im Ergebnis biografische Vorerfahrungen als wertvoller erscheinen als durch wissenschaftliches Studium erworbenes Fachwissen. Initiativen, die die eher männlich konnotierten Eigenschaften professionellen Handelns betonen (z.B. punitive Tendenzen eines Förderns und Forderns), um der Sozialen Arbeit insgesamt ein ‚männlicheres‘ Ansehen zu verleihen, können sogar als Teil einer vergeschlechtlichten Professionalisierungsstrategie gedeutet werden (vgl. Heite 2010: 34f.).

Unwahrscheinlich ist in jedem Fall, dass die Kinder- und Jugendhilfe den Aufstieg innerhalb des Statusgefüges der Professionen durch eine überwiegend diskursiv hergestellte Umkodierung ihres Aufgaben- und Tätigkeitsprofils erreichen kann. Aus professionstheoretischer Perspektive muss ein solches Bemühen daran scheitern, dass die angeführten Argumente nicht in erster Linie fachlicher Natur sind (vgl. Rabe-Kleberg 1996: 299), sondern mindestens im gleichen Maße Züge einer sozial- und arbeitsmarktpolitischen Beauftragung tragen. Die Anerkennung einer Profession, die sich wie die Kinder- und Jugendhilfe vor allem durch Tätigkeiten der Sorge, Erziehung, Bildung und Pflege auszeichnet, hängt im hohen Maß von der gesamtgesellschaftlichen Anerkennung dieser Tätigkeiten ab. Erst wenn privat geleistete Fürsorgearbeit höhere gesellschaftliche Anerkennung erfährt, braucht eine Profession wie die Soziale Arbeit keinen Statusverlust mehr zu befürchten, wenn sie private Fürsorgearbeit professionell ergänzt oder ersetzt.

## Literatur

- Bäcker, Gerhard et al. (2010): Sozialpolitik und Soziale Lage in Deutschland, Bd. 2, 5. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Brückner, Margrit (2000): Sozialarbeit – ein Frauenberuf? In: Forum Erziehungshilfen 6/2000, 539-543.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2013): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. 3. Aufl. Berlin: BMFSFJ.
- Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hg.) (2010): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS.
- Euteneuer, Matthias/Sabla, Kim-Patrick/Uhlendorff, Uwe (2011): Familienpolitik, Familienbildung und Soziale Arbeit mit Familien. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 394-406.
- Fegter, Susann (2013): Mehr Männer in der Sozialen Arbeit? Neuordnungen von Profession und Geschlecht im aktuellen (fach-)öffentlichen Diskurs. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößler, Melanie (Hg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, 145-162.
- Hansbauer, Peter (2001): Fachlichkeit in den Erzieherischen Hilfen. In: Birtsch, Vera/Münstermann, Klaus/Trede, Wolfgang (Hg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster: Votum, 253-372.
- Heite, Catrin (2010): Soziale Arbeit – Post-Wohlfahrtsstaat – Geschlecht. Zum Zusammenhang von Professionalität und Politik. In: Böllert, Karin/Oelkers, Nina (Hg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. Wiesbaden:VS, 25-38.
- Helmig, Elisabeth (2006): Der Unterschied, der einen Unterschied macht. In: Forum Erziehungshilfen 3/2006, 132-136.
- Jordan, Erwin/Maykus, Stephan/Stuckstätte, Eva C. (2012): Kinder- und Jugendhilfe: Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 276-302.
- Rohde, Julia/Sabla, Kim-Patrick (2013): Professionell qua Geschlecht? (De)Thematisierungen von Professionalität und Geschlecht in der aktuellen Fachdebatte. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößler, Melanie (Hg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, 131-144.
- Rose, Lotte (2007): Gender und Soziale Arbeit: Annäherungen jenseits des Mainstreams der Genderdebatte. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Uhlendorff, Uwe/Euteneuer, Matthias/Sabla, Kim-Patrick (2013): Soziale Arbeit mit Familien. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

# Zur Professionalisierung des Ingenieurberufs in Deutschland

Technik ist männlich?

**Susanne Ihsen**  
München

Das ingenieurwissenschaftliche Berufsfeld in Deutschland befindet sich in einem stetigen Wandel und Veränderungsprozess – häufig unbemerkt durch seine Mitglieder (wenige Ingenieurinnen, mehrheitlich Ingenieure<sup>1</sup>) und seine Organisationen (Unternehmen, Verbände, Fakultäten / Fachbereiche). Des-

halb hat sich das ingenieurwissenschaftliche Selbstverständnis bisher wenig verändert. In diesem Artikel wird anhand der historischen Professionalisierungsphasen nachgezeichnet, warum in Deutschland Image und Selbstverständnis des Ingenieurberufs männlich konnotiert sind.

Die Professionalisierung des Ingenieurberufs wird in diesem Beitrag auf seine Akademisierung ab Ende des 19. Jahrhunderts eingegrenzt. Zu den früheren Professionalisierungsphasen vgl. Kaiser/König (2006). Der akademisch geprägte Ingenieurberuf lässt sich als Profession definieren hinsichtlich seines Prestiges in der Gesellschaft, des Vorhandenseins eigener Standesorganisationen, persönlicher und sachlicher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in der Tätigkeit sowie einer eigenen Berufsethik. Aus systemtheoretischer Sicht gilt eine Profession als autopoietisches (sich selbst ständig reproduzierendes) Subsystem. Dabei bildet sich eine spezifische symbolische Kommunikationsform heraus, um die Wahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation zu erhöhen und zu vereinfachen. Dies hat eine identitätsstiftende Funktion (Luhmann 2004: 110ff.). Gleichzeitig reduziert diese Selbstreferenzialität die Wahrnehmung äußerer Einflüsse durch die Umwelt (vgl. Ihsen 1999).

---

<sup>1</sup> Wenn in diesem Text von „Ingenieur“ oder „Ingenieuren“ die Rede ist, sind damit ausschließlich Männer gemeint. Handelt es sich um Aussagen über Ingenieurinnen und Ingenieure, wird dies entweder ausgeschrieben, oder als „Ingenieur/innen“ geschrieben.

## Die akademische Entwicklung des Ingenieurberufs ohne Frauen

Der deutsche Ingenieur und Schriftsteller Heinrich Seidel<sup>2</sup> verfasste 1871 das „Ingenieurlied“. In vier Strophen besingt es nicht nur die Aufgaben und Herausforderungen, denen sich Ingenieure dieser Zeit zu stellen hatten (Bergbau, insbesondere Stollenbau zum Abbau von Bodenschätzen; Hoch- und Tiefbau, in Form von Brücken-, Maschinen-, Fahrzeugbau und hier besonders des Eisenbahnbaus, Elektrotechnik für die Stromerzeugung und Telegraphen). Es entwickelt auch – mit einem gewissen Pathos – das Selbstbild damaliger Ingenieure:

„Dem Ingenieur ist nichts zu schwere: Er lacht und spricht: Wenn dieses nicht, so geht doch das! [...] Die Ingenieure sollen leben! In ihnen kreist der wahre Geist der allerneusten Zeit! Dem Fortschritt ist ihr Herz ergeben, Dem Frieden ist hernieden ihre Kraft und Zeit geweiht! Der Arbeit Segen fort und fort, Ihn breitet aus von Ort zu Ort, Von Land zu Land, von Meer zu Meer – Der Ingenieur.“

Bereits 1856 hatte sich in Alexisbad der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) gegründet, die bis heute größte Standesorganisation dieses Berufs in Deutschland. Ziel der Vereinsgründung war die „eines innigen Zusammenwirkens der geistigen Kräfte deutscher Technik zur gegenseitigen Anregung und Fortbildung im Interesse der gesamten Industrie Deutschlands“ (Ludwig/König 1981: 15). Neben Technikern und Ingenieuren wurden von Anfang an auch Nicht-Ingenieure zugelassen. Wichtigstes Gründungsmotiv war „die Technik, auf die alle Zielvorstellungen hin projiziert waren“ (ebd.: 17). Entsprechend wurden 1.) der kollegiale Austausch und die technisch-wissenschaftliche Fortbildung, 2.) die Entwicklung technischer Wissenschaften durch die Formulierung und die gemeinsame Lösung von Problemen und 3.) die Bereitstellung technischer Qualifikation durch Problemlösestrategien für Wissensträger in der deutschen Industrie als Vereinsaufgaben identifiziert (ebd.: 17).

Bereits der erste Vorsitzende des VDI, Franz Grashof, entwickelte 1864 ein Programm zur Organisation polytechnischer Schulen mit theorieorientierter Ingenieurausbildung und ein akademisches Berufsbild, das, ähnlich dem der Staatsbeamten, auf bürgerlicher Herkunft und akademischer Bildung basierte (Zachmann 2004: 119f). „Bürgerliche Herkunft und männliches Geschlecht avancierten damit zu tragenden Elementen der Berufsidentität der Ingenieure“ (ebd.: 120). In der weiteren bildungspolitischen Auseinandersetzung über die Akademisierung des Ingenieur-

---

<sup>2</sup> Dr. h.c. Heinrich Seidel (1842-1906) war Maschinenbauingenieur und Schriftsteller (<http://www.av-huette.de/seidel.html>, 15.5.2013).

berufs, und hier besonders mit den etablierten Universitäten, wurde ein zweites Berufsmodell in den 1890er Jahren entwickelt: das des akademisch gebildeten Praktikers. Die explizite Anwendungsorientierung sollte integraler Bestandteil des Ingenieurberufs sein, verstanden als Abgrenzung vom neuhumanistischen Bildungsideal der Universitäten.

Die polytechnischen Schulen, inzwischen auch Technische Hochschulen genannt, bauten Laboratorien auf, verstärkten den Konstruktions- und Zeichenunterricht und vermittelten Wahrscheinlichkeitsrechnung, Statistik und graphische Methoden. Außerdem sollte ein einjähriges Vorpraktikum als Zulassungsvoraussetzung eingeführt werden, um den künftigen Ingenieuren einen Eindruck von wirtschaftlichen Zwängen, Arbeit, Schmutz und Leben „als Kampf ums Dasein“ zu vermitteln (ebd.: 127f.).<sup>3</sup>

1899 wurden die Technischen Hochschulen Preußens zu akademischen Lehranstalten aufgewertet und Ingenieurwissenschaften zu Studiengängen. Als akademische Grade wurden der „Diplom-Ingenieur (Dipl.-Ing.)“ und der „Doktor-Ingenieur (Dr.-Ing.)“ verliehen. Diese akademischen Grade unterschieden sich, auf Betreiben der traditionellen Universitäten, von allen anderen Graden dadurch, dass sie, in deutscher statt in lateinischer Schrift, den disziplinären Bezug „Ing.“ im Namen tragen mussten, im Falle des Dokortitels mit Bindestrich und großgeschrieben (Ludwig/König 1981: 154f.).

Ihre erste Phase als akademische Disziplin vollzogen die Ingenieurwissenschaften also in Abgrenzungskonflikten zu den traditionellen wissenschaftlichen Einrichtungen und Disziplinen. Ihre Identität leiteten Ingenieure aus der Besonderheit technischer Fähigkeiten ab, die nicht allen Menschen gegeben sei. Lieder und Gedichte wie das Ingenieurlied von Seidel kreierte ein heroisches Bild des Mannes der, aufgrund „natürlicher Begabung“, physisch und psychisch die Anforderungen an die Technik meisterte.<sup>4</sup> „Damit avancierten Körpererfahrungen im Umgang mit Technik zum Bestandteil der Berufsidentität von Ingenieuren. Über den Körper aber wurde die biologische Geschlechterdifferenz direkt in

---

<sup>3</sup> Das Vorpraktikum selbst und auch die damit intendierten Vermittlungsziele gelten bis heute in etlichen Studiengängen der Ingenieurwissenschaften als Voraussetzung für die Studienaufnahme.

<sup>4</sup> In einigen historischen Beiträgen wird auch immer wieder ein Zusammenhang zwischen Technik und „Kriegskunst“ hergestellt. Zachmann zitiert u.a. den VDI in seiner Resolution von 1875, in der er die Technischen Hochschulen als Bildungsanstalten für die „Generalstabsoffiziere der deutschen Industrie“ bezeichnet (Zachmann 2004: 130). Der Zusammenhang zwischen Krieg und Technik ist natürlich viel älter (siehe dazu auch Kaiser/König 2006). Es hatte aber auch bereits früh zivile Gegenbewegungen innerhalb der bautechnischen und handwerklichen Professionen gegeben, deren Argumentationen in die Weiterentwicklung des Ingenieurberufs hätten einfließen können (Platts 1998).

das Selbstverständnis der Ingenieure inkorporiert“ (Zachmann 2004: 129).

Dies geschah parallel zu einer weiteren bildungspolitischen Auseinandersetzung in Deutschland, der Integration von Frauen in die Wissenschaft. Mit der Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins 1865 nahm die Debatte über Bildung und Ausbildung von Frauen Fahrt auf und führte schließlich 1908 zur formalen Öffnung der Universitäten für Frauen. Und obwohl bereits seit den 1870er Jahren Frauen Bildungs- und Weiterbildungsangebote an den polytechnischen Schulen und Technischen Hochschulen nachfragten, wurde noch 1896 auf der Eisenacher Direktorenkonferenz der prinzipielle Ausschluss von Frauen vom Lehrbetrieb mehrheitlich beschlossen. Dies, um „das Prestige der Technischen Hochschulen durch soziale und geschlechtliche Homogenisierung der Studentenschaft zu erhöhen“ (ebd.: 124).

Die Einführung des Vorpraktikums tat ihr Übriges, um Frauen vom Ingenieurberuf fernzuhalten: Körperlich seien sie nicht geeignet, der Umgangston in den Betrieben sei rau und die Tätigkeiten selbst wurden als „unweiblich“ beschrieben (ebd.: 132f.).<sup>5</sup> Als Frauen, kurz nach den Universitäten, auch das volle Immatrikulationsrecht für Technische Hochschulen eingeräumt wurde, hatten die Ingenieurwissenschaften durch die zusätzlichen Anforderungen bereits „erfolgreich die Bewahrung der homosozialen Kultur der höheren technischen Bildung“ verankert: 1913 studierten lediglich 65 Frauen an Technischen Hochschulen, während es an Universitäten immerhin 3368 Studentinnen waren (ebd.: 135).

Auch nach Ende des ersten Weltkriegs entwickelte sich das ingenieurwissenschaftliche Selbstverständnis an den damals aktuellen Konfliktlinien weiter: gesellschaftlich verbreiteter Technikpessimismus, zunehmende großindustrielle Massenproduktion bei zunehmender Arbeitslosigkeit auch auf dem wachsenden Ingenieurarbeitsmarkt (Kaiser/König 2006: 220f.) und zunehmender Antikapitalismus innerhalb der Berufsgruppe führten zu einer technokratischen Erweiterung des ingenieurwissenschaftlichen Selbstverständnisses dahingehend, Ingenieur/innen könnten harmonisierend und schlichtend für die ganze Gesellschaft „eine optimale technische Lösung in eine Strategie der Gesellschaftsverbesserung“ übersetzen (Zachmann 2004: 139). Dies hatte Auswirkungen auch auf das Studium an Technischen Hochschulen. Durch die Integration nicht-tech-

---

<sup>5</sup> Diese Auffassungen wurden auch von großen Teilen der bürgerlichen Frauenbewegung vertreten. Auf der Basis eines polaren Geschlechterverständnisses („geistige Mütterlichkeit“) forderten sie die Schaffung spezifischer Frauenberufe und unterstrichen damit die Konstruktion von Männerberufen (Zachmann 2004: 125).

nischer Fächer sollten künftige Ingenieur/innen dazu ausgebildet werden, „starke Ingenieur-Persönlichkeiten“ zu werden, um soziale Führungspositionen im Sinne technischer Neutralität auszufüllen (Kaiser/König 2006: 223f.)<sup>6</sup>.

Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges fanden sich die deutschen Ingenieur/innen, die im Nationalsozialismus und im Krieg nicht ermordet, gefallen, emigriert, und nach dieser Zeit nicht verurteilt, emigriert oder entnazifiziert waren, Ende der 40er Jahre in zwei deutschen Staaten und auf zwei Seiten des „eisernen Vorhangs“ in einer Identitätskrise wieder. Ein Rückzug auf die „Neutralität von Technik“ schien zunächst nicht möglich. Dies führte zu Konflikten innerhalb der Berufsgruppe: Während die einen bemüht waren, an das traditionelle Berufsbild wieder anzuknüpfen, indem sie technische Entwicklung weiterhin als „Naturtrieb“ kennzeichneten, der von der Nutzung von Technik abzukoppeln sei, wollten andere ihr Selbstverständnis grundlegend überdenken und die Reflexion auf die Rolle von Technik in Politik und Gesellschaft stärker integrieren (Zachmann 2004: 166ff.; Schlösser 1981: 513ff.; Kaiser 2006: 233ff.).

Die DDR, die deutlich weniger Hochschulen und Ingenieur/innen hatte als die BRD, beendete bereits 1949 offiziell die Vergangenheitsbewältigung und startete ein Reformprogramm, das die Konzentration auf technische Bildung zuungunsten nicht-technischer Themen, die Einrichtung weiterer technischer Bildungseinrichtungen (Ingenieurhochschulen), die Integration technischer Studiengänge an Universitäten<sup>7</sup>, die Rekrutierung entsprechender Lehrkräfte auch aus der Industrie und schließlich die Lenkung von Studienanfänger/innen in technische Studiengänge enthielt. Neue Zielgruppen wurden erschlossen: Neben einem Angebot an Fern- und Abendstudien für Erwerbstätige war das vor allem die „Mobilisierung von Frauen für die Ingenieurausbildung“ (Zachmann 2004: 184). All dies führte zu einer Steigerung der Studierendenzahl in technischen Wissenschaften bis 1986 auf rund 38.000 mit einem Frauenanteil von 10%.

Auch in der BRD wurde die Auseinandersetzung mit den Verflechtungen der Ingenieur/innen in den Nationalsozialismus Ende der 40er

---

<sup>6</sup> Mit diesem Ansatz steuerte die Berufsgruppe relativ bruchlos in die Zeit des Nationalsozialismus hinein. Anschaulich wird das vor allem an der Person von Dipl.-Ing. Fritz Todt, zunächst Generalinspekteur für das deutsche Straßenwesen, SA-Obergruppenführer und ab 1940 Reichsminister für Bewaffnung und Munition, daneben von 1939 bis 1942 VDI-Präsident. Er missbrauchte Kriegsgefangene und KZ-Häftlinge in Arbeitseinsätzen, um den „Endsieg“ zu ermöglichen. Zu den Verflechtungen von Ingenieur/innen zwischen 1933 und 1945 siehe Zachmann (2004), Kaiser/König (2006: 217ff.).

<sup>7</sup> Die Universität Rostock war 1950 die erste deutsche Universität, die mit der schiffbautechnischen Fakultät eine ingenieurwissenschaftliche Ausbildung anbot (Zachmann 2006: 275).

Jahre zügig beendet. Westintegration, „kalter Krieg“ und Währungsreform führten zum „Wirtschaftswunder“, u.a. deshalb, weil an die technischen Entwicklungen der 30er und 40er Jahre angeknüpft werden konnte. Auch in der BRD öffneten sich Universitäten für technische Studiengänge und es wurden Fachhochschulen eingerichtet, die insbesondere technisch ausgebildeten Fachkräften einen Weg in die akademische Laufbahn eröffnen sollten (Kaiser 2006: 235). Im 1948 wieder zugelassenen VDI kam es zu einem ersten grundlegenden Nachdenken über Verantwortung im Ingenieurberuf und Folgen von Technikentwicklung. Dies führte zu einer stärkeren Betonung von Interdisziplinarität in der Ingenieurausbildung, internationalen Kooperationen und der Berücksichtigung „[v]eränderte[r] Lebenseinstellungen“ innerhalb der Berufsgruppe (Schlösser 1981: 519).

Der Start des sowjetischen Satelliten „Sputnik“ in die Erdumlaufbahn führte in beiden deutschen Staaten 1957 zu ersten bildungsökonomisch motivierten Reformmaßnahmen mit dem Ziel einer quantitativen Steigerung der Studierendenzahlen und der Motivation einer „Verlagerung des [kalten, S.I.] Krieges in die Klassenzimmer und Hörsäle“ (Zachmann 2004: 205). Jetzt erst rückte der Fokus in der BRD auf die (zu geringe) Anzahl von Studierenden in den Ingenieurwissenschaften. Mit Programmen und Maßnahmen zur Steigerung der Chancengleichheit versuchte die Bildungs- und Wissenschaftspolitik fortan, mehr Menschen mit nicht-akademischem Bildungshintergrund und insbesondere mehr Frauen für technische Berufe zu gewinnen, deren Anteil an den Studierenden der Technischen Hochschulen zu Beginn der 60er Jahre nur noch bei 4,5% lag (Ihsen 1996: 107ff.).

Mit dem Start der neuen deutschen Frauenbewegung und der damit einhergehenden Entwicklung der Frauenforschung<sup>8</sup> wurde ab den 70er Jahren zu Fragen nach den Ursachen der unterschiedlichen Frauenrepräsentanz in den verschiedenen Berufs- und Wissenschaftsdisziplinen systematisch geforscht. Eine Integration dieser Forschung in die Ingenieurwissenschaften erfolgte allerdings erst 2004 mit der Einrichtung eines ersten Fachgebiets „Gender Studies in Ingenieurwissenschaften“ an der TU München (Ihsen 2005: 269ff.).

---

<sup>8</sup> Die erste umfassende Ingenieurinnen-Studie erschien 1987 (Janshen/Rudolph 1987), ein Jahr zuvor gründete sich der „deutsche ingenieurinnenbund e.V.“ (dib).

## Der Weg der Frauen in den Ingenieurberuf

Der lange Weg der Frauen in Wissenschaft und Technik hinein ist geprägt durch ihre historische Marginalisierung sowie durch die ihnen zugeordnete Rolle als „naturhafte“ Ergänzung zum „kultivierten“ Mann. Bis auf wenige Ausnahmen wurden sie über Jahrhunderte, mit der Begründung ihrer reproduktiven Aufgaben, systematisch von Bildung ferngehalten. Erst die Entwicklung der ersten Frauenbewegung Ende des 19. Jahrhunderts führte zunächst zu einer teilweisen Institutionalisierung der „Mädchenbildung“, dann zur Forderung auf Zulassung von Frauen in Studiengänge und Wissenschaft. Begleitet wurden diese Initiativen von heftigen Gegenreaktionen etablierter Wissenschaftler, z.B. durch Paul Julius Möbius, deutscher Neurologe und Psychiater, der 1900 das Werk „Über die physiologische Schwachsinnigkeit des Weibes“ verfasste. Er führte aus, dass aufgrund des kleineren Gehirns Frauen Wissen und Erkenntnis nur um den Preis physiologischer Beeinträchtigungen, wie z.B. ihrer Reproduktionsfähigkeit, gewinnen könnten. Außerdem seien sie den Anforderungen intellektuell nicht gewachsen – eine These, die noch 2005 vom damaligen Harvard-Präsidenten Larry Summers mit aller Selbstverständlichkeit wiederholt wurde.

Dennoch erhielten Frauen in Preußen ab 1908 formal die Erlaubnis, studieren zu dürfen. Da die vorhandenen Mädchenschulen allerdings bisher nicht auf einen Hochschulzugang vorbereiteten, waren es zunächst Frauen aus dem Ausland, die in Deutschland ein Studium aufnahmen. Die erste Diplom-Ingenieurin im Fach Architektur war 1913 Jovanka Bontschits, eine Serbin, an der TH Darmstadt<sup>9</sup>, die erste deutsche Absolventin (im Fach Maschinenwesen) vermutlich 1917 Elisabeth Steinheil an der TH München (TUM 2007: 14). Die 1924 ebenfalls an der THM diplomierte Maschinenbauingenieurin Ilse Knott-Ter Meer beantragte 1925 die Aufnahme in den VDI und wurde – nach ausführlicher Prüfung – sein erstes weibliches Mitglied. Im VDI und international startete sie erste Vernetzungen zwischen Ingenieurinnen und legte den Grundstein für die bis heute existierenden „VDI Frauen im Ingenieurberuf“.

Während der Absolventinnenanteil an Technischen Hochschulen bis 1925 auf 226 anstieg und zwischen 1932 und 1935 noch einmal auf 312 Frauen, insbesondere in den Kernfächern Maschinenbau, Elektrotechnik und Bauingenieurwesen, gingen die Zahlen bis 1938 wieder auf 183 Ab-

---

<sup>9</sup> [http://www.tu-darmstadt.de/universitaet/profil\\_1/profil\\_geschichte/persoennlichkeiten/thema\\_perso\\_k2.de.jsp](http://www.tu-darmstadt.de/universitaet/profil_1/profil_geschichte/persoennlichkeiten/thema_perso_k2.de.jsp)

solventinnen zurück<sup>10</sup>. Ein starker Anstieg der Studentinnen erfolgte während des Krieges: 1943 studierten an Technischen Hochschulen 1537 Frauen (Zachmann 2004: 160f.).

Eine Ingenieurin aus dieser Zeit ist Melitta Schiller, die an der TH München 1927 als Diplom-Ingenieurin abschloss. An der Deutschen Versuchsanstalt für Luftfahrt in Berlin arbeitete sie als Flugmechanikingenieurin und ließ sich zur Flugzeugführerin ausbilden. Ab 1933 galt sie als „Halbjüdin“, heiratete 1937 Alexander Schenk Graf von Stauffenberg, wurde im gleichen Jahr als zweite Frau Deutschlands zum Flugkapitän ernannt, war Testpilotin für Sturzflugvisiere, leitete die Versuchsstelle für Flugsondergerät und entwickelte ein Verfahren für nächtliche Landungen. 1944 wurde sie, nach dem Hitler-Attentat, in Sippenhaft genommen, dann für „kriegswichtig“ erklärt. Sie nahm ihre Tätigkeit wieder auf. Ab diesem Zeitpunkt nutzte sie ihre Position und ihren Zugang zu Flugzeugen, um die im ganzen Reichsgebiet kasernierten Familienmitglieder zu versorgen. Dabei wurde sie am 07. April 1945 über Niederbayern abgeschossen (Medicus 2012).

Mit der Teilung Deutschlands verlief auch die Integration von Frauen in die Ingenieurwissenschaften von nun an unterschiedlich (siehe oben). Die Wiedervereinigung führte zunächst zu einer sukzessiven Angleichung der höheren Ost- an die niedrigen Ingenieurinnenanteile des Westens (Reiche 1993: 33)<sup>11</sup>. Erst nach der Jahrtausendwende wurden systematische Konzepte, Programme und Maßnahmen entwickelt, um – aufgrund von demografischem Wandel und einem sich abzeichnenden Fachkräftemangel – neue Zielgruppen zu erschließen und insbesondere mehr Frauen nachhaltig zu integrieren.

## **Ergebnisse der Frauen- und Genderforschung zur nachhaltigen Integration von Frauen in die Ingenieurwissenschaften**

Unzählige Programme fördern mittlerweile die stärkere Einbeziehung von Frauen in ingenieurwissenschaftliche Berufe. Dennoch haben biologische Geschlechterzuweisungen weiterhin eine hohe gesellschaftliche

---

<sup>10</sup> Zachmann führt aus, dass der Rückgang der Studentinnen in Ingenieurwissenschaften nicht mit der 1934 eingeführten Frauenquote von 10% zusammenhängen kann, da der Anteil der Studentinnen in den hier diskutierten Fächern unter dieser Marke lag (Zachmann 2004: 161). Ich gehe dennoch davon aus, dass die Einführung der Quote ein Abschreckungssignal darstellte, was sich auf die Studienmotivation junger Frauen ausgewirkt haben kann.

<sup>11</sup> Ingenieurinnen aus Ostdeutschland wurde unmittelbar nach der Wiedervereinigung doppelt so häufig wie ihren Kollegen eine Umschulung angeboten, von diesen Maßnahmen waren nur 9% qualifikations- und fachadäquat (Reiche 1993: 33).

Relevanz. Verhaltensweisen und Interessenausprägungen, die den biologisierenden Geschlechterstereotypen nicht entsprechen, werden – häufig unbewusst – durch die soziale Umwelt (Eltern, Lehrer/innen, Peer Groups) sanktioniert. Dies führt bis heute für junge Frauen zu hohen Eingangshürden in die Ingenieurwissenschaften, was erklärt, warum sich einerseits vor allem Frauen mit überdurchschnittlichen Abitur- und einschlägigen Fachnoten für die Studienaufnahme entscheiden (Ihsen/Höhle/Baldin 2010: 30), warum aber andererseits viele fachlich interessierte junge Frauen sich kurz vor der Immatrikulation einem anderen Studium zuwenden.

Ein Grund dafür scheint das noch immer sehr dominant-männliche Selbstverständnis der Berufsgruppe (vertreten durch Praktiker/innen bei Schulbesuchen, Praktiker/innen in den Unternehmen, Lehrenden an den Universitäten und Hochschulen) zu sein, verknüpft mit einem hohen Lernpensum einzelner Fächer, deren Bezug auf die spätere Berufstätigkeit weit in der Zukunft liegt. Während für Studenten in Ingenieurwissenschaften ein Wahlkriterium die gute Berufsperspektive ist, gilt das für Studentinnen nicht in gleichem Maße (Ihsen 1996: 107ff.), obwohl die Kombination aus demografischem Wandel und Fachkräftemangel einerseits und der Implementierung von Diversity Management in Unternehmen andererseits ihnen inzwischen fast gleiche Berufseinstiegsmöglichkeiten eröffnet (Ihsen/Gebauer/Hantschel 2011: 65ff.).

Angebote weiblicher Vorbilder (Frauen in der Technik, Frauen in Führungspositionen) sind in den letzten Jahren entwickelt worden und stehen zur Verfügung, aber sie erreichen noch nicht die Medien. Das dort kommunizierte Berufsbild umfasst Erfinder wie Daniel Düsentrieb oder Q in den James-Bond-Filmen, den zupackenden Chefingenieur Scotty vom Raumschiff Enterprise und den gerechten Helden Old Shatterhand. Allen Figuren ist gemein, dass sie hoch motiviert (technische) Lösungen entwickeln, hauptsächlich einzeln agieren, nur teilweise in ihre jeweilige Peer Group integriert sind – und sie sind Männer. Erst seit Mitte der 1990er Jahre finden sich einzelne Ausnahmen von dieser Botschaft: B'Elanna Torres, Chefingenieurin auf dem Raumschiff Voyager (ab 1995) oder Jodie Foster als Triebwerk-Ingenieurin im Film „Flightplan“ (2005).

Die männliche Dominanz und auch das Seidelsche Pathos, dass nur einer exklusiven (männlichen) Minderheit technische Problemlösefreude gegeben sei, bleiben bis heute häufig unhinterfragt und prägen noch immer das Selbstverständnis des Ingenieurberufs – auch wenn inzwischen

Mitglieder dieser Berufsgruppe zugestehen, dass auch Frauen zu dieser Minderheit gehören können.<sup>12</sup>

Insbesondere bei Studentinnen und Ingenieurinnen zeigt sich immer wieder, dass sie sich eher als ihre Kollegen von außen bestärken, aber auch verunsichern lassen. Dieses „Impostor-Phänomen“<sup>13</sup> zeigt, dass sie sich nicht endgültig sicher sind, im für sie richtigen System angekommen zu sein (Ihsen/Höhle/Baldin 2010: 49ff.); es bleibt ein Unbehagen, nicht ganz in der eigenen Berufskultur angekommen zu sein, das häufig aufgrund der sachlich und fachlich geprägten Beziehungen nicht kommuniziert werden kann, sondern kompensiert werden muss und immer wieder zum Verlassen des Berufs führt (Ihsen 1996: 107ff.; Ihsen u.a. 2009: 18ff.).

### **Ausblick: Geschlechtsspezifische Chancen für den Ingenieurberuf**

Die Professionalisierung des Ingenieurberufs und insbesondere das Selbstverständnis seiner Mitglieder wurden historisch und werden aktuell in der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Wandel geprüft. Dennoch haben sich von den Anfängen bis heute einige Grundpfeiler dieses Selbstverständnisses nicht verändert: Mathematisch-technisches Verständnis galt und gilt als eine Gabe, ein angeborenes Talent. Zum Image und zum Selbstverständnis des Ingenieurberufs gehört noch immer das vermeintliche Unverstandensein und Nichtverstandenwerden, die Geschlossenheit des ingenieurwissenschaftlichen Denkens gegenüber der nicht-technischen Außenwelt, stark ausgeprägter Individualismus sowie männerbündische Traditionen (in Form von Sprache, Symbolen, Ritualen). Während die Frage der Verantwortung von Ingenieur/innen nicht nur für Technikentwicklung, sondern auch für die Nutzung, stärker im Selbstverständnis verankert wurde, stand die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses hinsichtlich einer Exklusion von gesellschaftlichen Gruppen, die bislang keinen oder einen nur geringen Zugang zum Ingenieurberuf hatten, bisher nur sporadisch in der Diskussion.

---

<sup>12</sup> Sowohl Ingenieure als auch Ingenieurinnen verweisen aber gerne darauf, dass es sich bei Ingenieurinnen und technisch interessierten Frauen auf jeden Fall um exklusive Minderheiten handelt (Ihsen/Höhle/Baldin 2010: 49).

<sup>13</sup> Das „Impostor Phänomen“ (deutsch: Hochstaplersyndrom) liegt vor, wenn Menschen, die faktisch und rechtmäßig Qualifikationen oder berufliche Erfolge erworben haben, sich dennoch „unwürdig“ oder minderwertig fühlen und Angst vor der „Entlarvung“ haben (Klinkhammer/Saul-Soprun 2009: 165ff.).

Die Öffnung der Ingenieurwissenschaften, die derzeit durch Demografie, Fachkräftemangel und Internationalisierung, aber auch durch neuere Theorien über die Veränderung bzw. Verbesserung technischer Entwicklung sowie durch die Integration anderer Disziplinen und marktrelevanter Zielgruppen (Gender und Diversity) angestoßen wird, bietet eine erneute Chance für einen Perspektivenwechsel.

## Literatur

- Ihsen, Susanne (1996): Studentinnen an einer Technischen Hochschule. Zur Situation von Maschinenbau-Studentinnen an der RWTH Aachen. In: Münch, Dörte/Thelen, Elvi (Hrsg.): FORUM Frauenforschung. Vorträge aus fünf Jahren. Darmstadt: FiT-Verlag, 107-130.
- Ihsen, Susanne (1999): Zur Entwicklung einer neuen Qualitätskultur in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Ein prozeßbegleitendes Interventionskonzept. Düsseldorf: VDI-Verlag.
- Ihsen, Susanne (2005): Brauchen die Ingenieurwissenschaften spezielle Gender Studies? Oder: Warum sich die Technik mit den Fachfrauen immer noch so schwer tut. In: Isenhardt, Ingrid/Hees, Frank (Hrsg.): Der Mensch in der Kommunikation mit der Technik. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz, 269-278.
- Ihsen, Susanne/Jeanrenaud, Yves/Wienefoet, Verena/Hackl-Herrwerth, Andrea/Hantschel, Victoria/Hojer, Cornelia (2009): Potenziale nutzen – Ingenieurinnen zurückgewinnen. Drop-Out von Frauen im Ingenieurwesen: Analyse der Ursachen und Strategien zur deren Vermeidung sowie Handlungsempfehlungen für eine erfolgreiche Rückgewinnung. Studie der Technischen Universität München im Auftrag des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg. München. Auch unter: [https://www.gender.edu.tum.de/abgeschlossene-forschungsprojekte.html?file=tl\\_files/downloads/abgeschlossene%20Projekte/Drop-Out\\_Abschlussbericht.pdf](https://www.gender.edu.tum.de/abgeschlossene-forschungsprojekte.html?file=tl_files/downloads/abgeschlossene%20Projekte/Drop-Out_Abschlussbericht.pdf) (11.4.2013).
- Ihsen, Susanne/Höhle, Ester Ava/Baldin, Dominik (2010): Spurensuche! Genderspezifische Entscheidungswege in Natur- und Ingenieurwissenschaften und mögliche Ursachen für das Verlassen dieser Fächer an den TU9-Universitäten. München: Auch unter: [https://www.gender.edu.tum.de/abgeschlossene-forschungsprojekte.html?file=tl\\_files/downloads/abgeschlossene%20Projekte/Spurensuche%21%20Abschlussbericht.pdf](https://www.gender.edu.tum.de/abgeschlossene-forschungsprojekte.html?file=tl_files/downloads/abgeschlossene%20Projekte/Spurensuche%21%20Abschlussbericht.pdf) (11.4.2013).
- Ihsen, Susanne/Gebauer, Sabrina/Hantschel, Victoria (2011): Gender and Diversity concepts as drive for institutional change in scientific institutions. In: Leicht-Scholten, Carmen/Breuer, Elke/Tulodetzki, Nathalie/Wolffram, Andrea (Hrsg.): Going Diverse. Innovative Answers to Future Challenges. Gender and Diversity Perspectives in Science, Technology and Business. Opladen/Farmington Hills: Budrich Uni Press, 65-75.
- Janshen, Doris/Rudolph, Hedwig (Hrsg.) (1987): Ingenieurinnen. Frauen für die Zukunft. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kaiser, Walter/König, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Geschichte des Ingenieurs. Ein Beruf in sechs Jahrtausenden. München/Wien: Hanser Verlag.
- Klinkhammer, Monika/Saul-Soprun, Gunta (2009): Das „Hochstaplersyndrom“ in der Wissenschaft. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 16 (2), 165-182.
- Luhmann, Niklas (2004): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

- Ludwig, Karl-Heinz/König, Wolfgang (Hrsg.) (1981): Technik, Ingenieure und Gesellschaft. Geschichte des Vereins Deutscher Ingenieure 1856-1981. Düsseldorf: VDI-Verlag.
- Medicus, Thomas (2012): Melitta von Stauffenberg. Ein deutsches Leben. Berlin: Rowohlt Verlag.
- Platts, M. Jim (1998): Participating in the Work of Creation. In: European Journal of Engineering Education 23 (2), 163-169.
- Reiche, Karin (1993): Wo sind sie geblieben? Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlerinnen in Sachsen. In: Wechselwirkung 64/133, 33-36.
- Schlösser, Franz-Josef (1981): Der VDI in der Demokratie 1947 bis 1981. In: Ludwig, Karl-Heinz/König, Wolfgang (Hrsg.): Technik, Ingenieure und Gesellschaft. Geschichte des Vereins Deutscher Ingenieure 1856-1981. Düsseldorf: VDI-Verlag, 513-554.
- TUM Institute for Advanced Studies/Herrmann, Wolfgang A. (Hrsg.) (2007): Frauen an der Technischen Universität München. München. Auch unter: [http://portal.mytum.de/tum/geschichte/index\\_html/Frauen\\_an\\_der\\_TUM.pdf](http://portal.mytum.de/tum/geschichte/index_html/Frauen_an_der_TUM.pdf) (11.4.2013).
- Zachmann, Karin (2004): Mobilisierung der Frauen. Technik, Geschlecht und Kalter Krieg in der DDR. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Zachmann, Karin (2006): Vom Industrie- zum Staatsangestellten. Die Ingenieure in der SBZ/DDR 1945-1989. In: Kaiser, Walter/König, Wolfgang (Hrsg.): Geschichte des Ingenieurs. Ein Beruf in sechs Jahrtausenden. München/Wien: Hanser Verlag, 269-284.

# Von der Exotik zur Dominanz

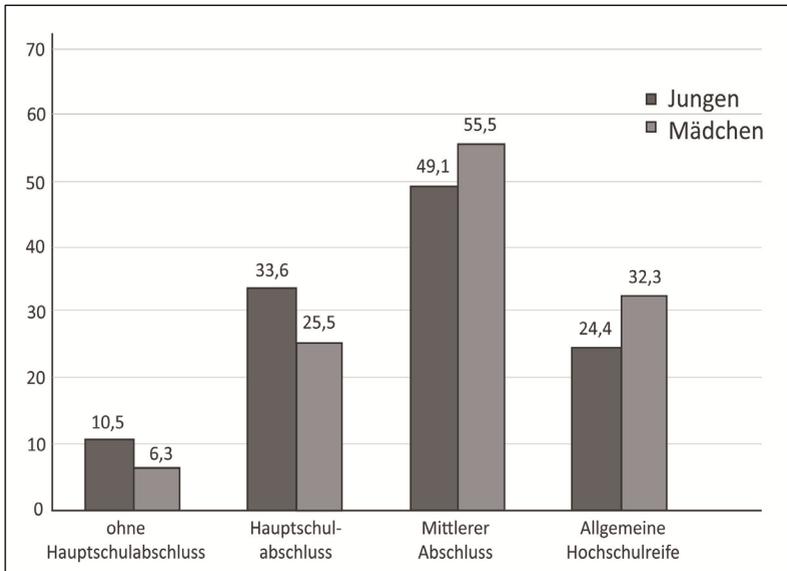
## Frauen und Männer im Lehramt für die Grundschule

**Bernd Thomas**  
Hildesheim

Heutzutage gelten Mädchen und junge Frauen als die Gewinner im hiesigen Bildungssystem. Ihr Anteil am Abitur und im Studium übersteigt den männlichen inzwischen deutlich. Andererseits sind Mädchen etwa im Bereich der Sonder- bzw. Förderschule klar unterrepräsentiert (Übersicht 1). Männliche

Kinder und Jugendliche gelten inzwischen als Verlierer im Bildungssystem, als das neue „schwache Geschlecht“ in unserem Bildungswesen (vgl. Niehaus 2011). Besorgt wird der Ruf nach Jungenförderung laut (vgl. z.B. Matzner/Tischner 2008).

*Übersicht 1: Geschlechteranteile an schulischen Bildungsabschlüssen im Jahr 2004*



Quelle: Kuhn (2008: 52)

Gut einhundert Jahre nach der Einführung der allgemeinen Hochschulreife für Mädchen im Jahre 1908 (vgl. Allgemeine Bestimmungen... 1908/1993: 202-208) sind sie nunmehr endlich am vorläufigen Ziel eines weiten Weges angekommen. Demzufolge ist es heutzutage auch zunehmend selbstverständlich, dass Frauen hochqualifizierte Berufe ausüben. Allerdings gibt es hier Schiefagen. Im öffentlichen Dienst etwa ist die Situation eine andere als in der sogenannten freien Wirtschaft.

Technisch-naturwissenschaftliche Berufsfelder sind nach wie vor männlich dominiert; andererseits gehören die Professorin, die Tierärztin, die Pastorin, die Ärztin, die Lehrerin selbstredend zur Berufswelt unserer Tage – alles Berufe, die einstmals ausschließlich männlich dominiert und für Frauen gar nicht zugänglich waren. So auch der Lehrberuf, der heute – besonders in der Grundschule – fest in weiblicher Hand ist. Der Beruf der Lehrerin ist von überragender Bedeutung für die Professionalisierung weiblicher Erwerbstätigkeit gewesen. Der Lehrerinnenberuf war der erste Beruf, mit dem überhaupt die Professionalisierung weiblicher Arbeitstätigkeit gelang.

Blickt man in die Professionsgeschichte der Lehrberufe, muss in Bezug auf Deutschland zwischen den Lehrämtern unterschieden werden. Lässt man die Sonder- bzw. Förderschulen und das berufsbildende Schulsystem einmal außen vor, so herrscht im Lehrberuf nach wie vor eine Dreiteilung, die an eine Drei-Stände-Gesellschaft erinnert, wie sie im seinerzeitigen preußisch-deutschen Kaiserreich bestand. Immer noch wird unterschieden zwischen dem Grund- und Hauptschullehrer, dem Realschullehrer und dem Gymnasiallehrer, bzw. – immer mitgedacht – der jeweiligen Lehrerin, und mit dieser Differenzierung der Schultypen sind immer noch Unterschiede in Ausbildung, Einkommen und Sozialprestige verknüpft.

Blicken wir in die Geschichte der Professionalisierung weiblicher Erwerbstätigkeiten in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Grundschule, müssen wir uns sozialgeschichtlich an dem Vorläuferberuf der heutigen Grundschullehrerin orientieren – und das ist der Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin. Eine Konzentration auf den Berufsstand der Volksschullehrerschaft wird sich jedoch nicht immer ganz eindeutig durchhalten lassen, da die Professionalisierung des Lehrberufs der Frauen – ähnlich wie bei den Männern – im mittleren und höheren Schulwesen ihren Ausgang nahm und sich die Entwicklungen der verschiedenen Lehrämter teilweise durchdringen und überlagern.

## Intergenerative soziale Mobilität über das Volksschullehramt

Rolle, Sozialstatus und Professionalisierungsgrad der Lehrberufe waren in den letzten rund 200 Jahren einer bemerkenswerten Dynamik unterworfen. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts professionalisierte sich der Beruf des Gymnasiallehrers. Auch der Volksschullehrerberuf machte Karriere – wenn auch vergleichsweise schleppend und auf einem materiell über lange Zeit sehr geringen Niveau: Vom unausgebildeten Schweinehirten, der im Winter ‚Schule hielt‘, führte der Weg weiter über den auf Nebenerwerb angewiesenen Landschullehrer, der vielleicht schon einmal für einige Zeit ein Lehrerseminar besucht hatte. Dann kam der seminaristisch präparierte Schulmeister, der aber vor Ort noch lange unter geistlicher Kuratel stand. Im 20. Jahrhundert folgte – nun fachbeaufsichtigt – der hochschulförmig ausgebildete Lehrer und schließlich der an der Universität berufswissenschaftlich gebildete Lehrer bzw. die an der Universität berufswissenschaftlich gebildete Lehrerin (vgl. Thomas 2010: 11).

Die Professionalisierungsgeschichte des Volksschullehramtes kennzeichnet also eine sehr mühsame und entbehrungsreiche Entwicklung dieses zunächst *rein männlichen* Erwerbsstandes. Dennoch ist sie letztlich eine Erfolgsgeschichte und zwar in dreifacher Weise:

1. Der Berufsstand als solcher emanzipierte sich durch Statuierung einer Ausbildung, durch Zugangsregularien und Laufbahndifferenzierungen, durch die Etablierung einer Fachaufsicht bis hin zu seiner vollständigen Akademisierung.
2. Einhergehend mit seiner Professionalisierung wurde der Beruf des Volksschullehrers als Möglichkeit des sozialen Aufstiegs begriffen. Ab Ende des 19. Jahrhunderts versuchten auch kleinbürgerliche Schichten, z.B. subalterne Post- oder Bahnbeamte, ihren Söhnen über das Volksschullehramt intergenerativ soziale Mobilität zu ermöglichen. Für die nur die Volksschule besuchende Bevölkerung – und das war mit weit über 90 % der Jugendlichen die überwältigende Mehrheit – war das Volksschullehramt oft die einzige Möglichkeit sozialen Emporkommens, besonders auf dem Land.
3. Schließlich war es der Lehrberuf, durch den sich die berufliche Emanzipation der Frau im 19. und vor allem im 20. Jahrhundert vollzogen hat. Insofern realisierte sich auch hier massiv eine Form von intergenerativer sozialer Mobilität. Diese bestand allerdings nicht so sehr im Aufstieg in eine höhere soziale Schicht (denn oftmals entstammte die Lehrerin bereits dem Bürgertum), als vielmehr in der Erreichung professionalisierter Erwerbsarbeit für die Frau. Alles in allem war die Professionalisierung des Lehrberufes, sozialgeschichtlich

betrachtet, die Voraussetzung und das Einfallstor für die Emanzipation weiblicher Berufsarbeit.

## **Aspekte der Professionsgeschichte der Lehrerinnenberufe**

Die Professionalisierung des Lehrerinnenberufs verlief zunächst recht unreguliert. Die Ausbildung der Lehrerinnen fand an privaten Instituten statt, teilweise vollzog sie sich sogar rein autodidaktisch. Kommunale Träger traten nur allmählich hinzu – staatliche Einrichtungen zur Lehrerinnenbildung wurden erst am Ende des 19. Jahrhunderts wirksam (vgl. Brehmer u.a. 1990: 318f.; Glumpler 2001: 31). Und ähnlich wie bei den Männern begann die Professionalisierung zunächst im höheren und mittleren Schulwesen und dann erst im Volksschulbereich mit etwa 100jähriger Verzögerung. Dass sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen die Professionalisierung des Volksschullehrberufes erst so spät begann, hängt vor allem mit dem erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts flächendeckend einsetzenden Ausbau der Volksschule zusammen.

So entstand auch der Lehrerinnenberuf im höheren und mittleren Schulwesen, wobei allerdings – selbst an höheren Töchterschulen – der Unterricht nur in den unteren und mittleren Klassen von Lehrerinnen erteilt wurde. Je höher die Schulstufe, desto größer war der männliche Anteil am unterrichtenden Personal. Auch die Leitung der höheren und mittleren Schulen lag im Regelfall in männlicher Hand; zumindest bei städtischen oder staatlichen Einrichtungen. Private Institute für höhere Töchter wurden hingegen oftmals auch von Frauen geführt (vgl. Glumpler 2001: 39f.).

Mit dem Ausbau der Volksschule setzte dann die Professionalisierung des Lehrerinnenberufs ein. Dabei muss jedoch klar sein, dass auch dieser Berufsstand zunächst von Männern dominiert wurde – Frauen waren hier zunächst eine Ausnahme, die Exotinnen. So kamen in der preußischen Provinz Hannover im Jahre 1903 in den Volksschulen auf 1.441 Lehrer nur 164 Lehrerinnen (Brehmer u.a. 1990: 323); das sind lediglich elf Prozent. Wie die Lehrerinnen an höheren Schulen waren auch die Volksschullehrerinnen gegenüber ihren männlichen Kollegen massiv benachteiligt:

*Unterricht nur in den unteren Klassen.* Ob an höheren, mittleren oder Volksschulen: Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein war es üblich, dass Frauen nur in den unteren Jahrgängen unterrichteten – oft nur bis zur vierten Klasse. Wenn man so will, waren Frauen schon immer die Grundschullehrerinnen. Was seinerzeit als Beschränkung beabsichtigt war, muss vom Standpunkt der heutigen Grundschulpädagogik grundsätzlich

anders bewertet werden. Die ersten vier Schuljahre gehören zu den wichtigsten Lernjahren überhaupt. In diesem Zusammenhang kann man sich auf einen Klassiker der Pädagogik berufen: Bereits Johann Amos Comenius (1592-1670) hat Mitte des 17. Jahrhunderts gefordert: „Die jungen Menschen sind noch ungeschickt (*rudis*) im Umgang mit der Sachwelt; darum müssen sie in diesem frühen Alter besonders treue und tüchtige Lehrer haben. Das gilt auch darum, weil die ersten Fundamente eines Gebäudes und die ersten Grundlinien eines Gemäldes gut ausgeführt sein müssen; denn wie der Anfang, so wird alles. Der Lehrer für die unterste Klasse sei darum weiser als die anderen; man sollte ihn durch bessere Bezahlung gewinnen“ (Comenius 1656/1991: 193).

*Schlechtere Bezahlung.* Indessen war um die Wende zum 20. Jahrhundert das Gegenteil der Fall. Gleich an welcher Schulform – Frauen wurden um bis zu einem Drittel schlechter bezahlt als ihre männlichen Kollegen. Die Begründung lautete: Da Lehrerinnen in einer Art Zwangszölibat leben mussten (siehe unten), hätten sie auch keine Familienangehörigen zu versorgen. Historisch ist diese Folgerung nicht haltbar (vgl. Kleinau 1993: 159). Trotzdem findet die Ungerechtigkeit der ungleichen Bezahlung auch heute noch ihre Fortsetzung, nämlich in der Tatsache, dass das Lehrpersonal der Grundschulen, das faktisch überwiegend weiblich ist, geringere Einkommen erzielt als das Lehrpersonal in den sich anschließenden Schulformen.

*Lehrerinnenzölibat.* Lehrerinnen – gleich ob im mittleren, höheren oder im Volksschuldienst – mussten im Zwangszölibat leben. Heirateten sie, büßten sie umgehend ihre Lehrerinnenstelle ein, verloren ihren eventuell vorhandenen Beamtenstatus und gingen ihrer Altersversorgung komplett verlustig (vgl. Glumpler 2001: 36f.). Diese Vorschrift wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als Frauen verstärkt in den Lehrberuf einrückten, de jure nochmals verschärft. In der Weimarer Zeit wurde es zwar de jure abgeschafft – de facto aber nicht. Nach dem Krieg wurde es insofern wieder neu belebt als das Bundesbeamtengesetz aus dem Jahre 1953 den Beamtinnen nahelegte, bei Verheiratung auf eigenen Antrag hin aus dem Dienst zu scheiden (vgl. Glumpler 2001: 39).

*Überfüllungskrisen.* Lehrerinnen dienten zudem als Manövriermasse bei Krisen auf dem Arbeitsmarkt. Dann wurden sie im großen Stil entlassen – etwa im Krisenjahr 1923 oder im Überfüllungsjahr 1925 (vgl. Herrlitz et al. 2009: 124). Durch das Nazi-Gesetz zur „Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, das in erster Linie gegen Juden im Staatsdienst gerichtet war, kam es darüber hinaus zu einer Entlassungswelle von Frauen aus dem Staatsdienst, die im Zuge der Doppelverdiener-Kampagne ent-

sprechend diffamiert wurden. Natürlich betraf dies vor allem öffentlich bedienstete Lehrerinnen (vgl. ebd.: 141f.).

Trotz dieser Benachteiligungen wuchs die Zahl der Lehrerinnen im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert deutlich an – auch im Volksschulbereich. Dort waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts gut 20 % der Lehrenden weiblich (Weise 2008: 123). Der Status der Exotik, den professionalisierte Lehrerinnen lange innehatten, wurde nur allmählich überwunden. Eine ausgeglichene Situation wurde erst im Jahre 1965 erreicht und dann immer noch mit der Unwucht, dass der Anteil der Volksschullehrerinnen bereits bei deutlich über 50 % lag, während er in den Gymnasien bei nur einem Drittel lag (vgl. Glumpler 2001: 41f.). Die Benachteiligung qua Lehramt hielt also an.

### *Übersicht 2: Frauenanteile am schulischen Unterrichtspersonal nach Schulart und Jahr*

<b>Jahr</b>	<b>Volksschulen bzw. Grund- und Hauptschulen</b>	<b>Mittelschulen bzw. Realschulen</b>	<b>Höhere Schulen bzw. Gymnasien</b>
1822	2,2 %	–	–
1840	6,0 %	–	–
1891	11,8 %	–	–
1901	15,4 %	–	–
1911	20,9 %	48,0 %	26,9 %
1921	25,0 %	49,8 %	25,9 %
1931	25,6 %	46,2 %	24,4 %
1937	26,3 %	42,5 %	24,4 %
1950	38,5 %	44,2 %	31,0 %
1960	44,7 %	42,8 %	31,6 %
1970	58,6 %	47,5 %	31,6 %
1980	63,7 %	52,4 %	36,4 %
1990	66,8 %	52,0 %	36,8 %
2000	51,3 % (Hauptschule) 83,0 % (Grundschule)	60,6 %	48,3 %
2007	58,4 % (Hauptschule) 86,9 % (Grundschule)	62,1 %	53,1 %

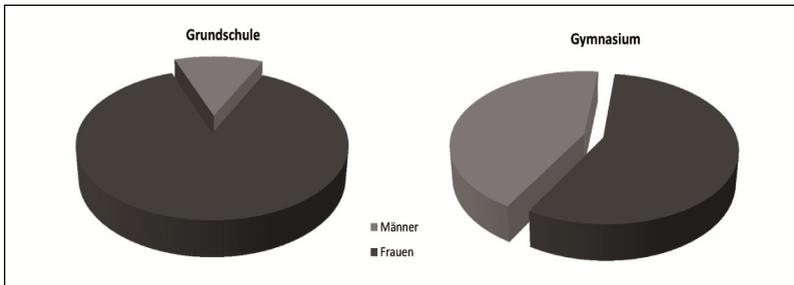
Quelle: Baar (2010: 75)

### **Frauen in der Dominanz – aber nur teilweise**

Mittlerweile haben Frauen ihren einstigen Einstiegsberuf in die Professionalisierung weiblicher Erwerbsarbeit fest in ihrer Hand. Begannen sie

im Lehrberuf als Exoten, so sind sie heutzutage in der Dominanz. Besonders in der Grundschule, wo 86 % der Lehrenden weiblich sind, wird dies deutlich. Aber auch sonst sind Frauen im Lehrberuf in der Überzahl. Allerdings sind sie im Gymnasium mit nur 50 % vertreten, im berufsbildenden Schulwesen sind sie noch in der Minderheit (vgl. DJI 2005: 46f.).

*Übersicht 3: Geschlechteranteile am Unterrichtspersonal im Schuljahr 2011/12*



Quelle: StatBA (2012, 2012a); Berechnungen Tim Rohrmann

Anders sieht es hingegen bei den Schulleitungen aus. Hier sind Frauen unterrepräsentiert: Ihr Anteil an den Schulleitungen ist weitaus geringer als ihr Anteil am Unterrichtspersonal insgesamt. Eine Ausnahme stellen jedoch die Grundschulleitungen dar. Das Grundschullehramt bleibt – in Nachfolge zum Volksschullehramt – weiterhin der Treibriemen für die berufliche Emanzipation der Frauen im schulischen Berufsfeld. So ist etwa dem Frauenförderplan für den Regierungsbezirk Münster zu entnehmen, dass im Jahre 2009 immerhin 66 % aller Schulleitungsstellen an Grundschulen weiblich besetzt waren – an den Gymnasien dagegen nur 20 % (Bezirksregierung Münster 2010-12: 26-28). Bei den Schulleitungen an Gymnasien bricht die weibliche Dominanz jäh ein. Ansonsten ist die Bilanz durchaus positiv: Im Schulleitungsverband Niedersachsen sind für den Bereich der Grundschule 549 Personen organisiert. Von diesen sind nur 156 männlich, so dass immerhin mehr als 70 % der Organisierten weiblich sind.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Schriftliche Auskunft von Andrea Kunkel, Vorstandsmitglied des Schulleitungsverbands Niedersachsen und Fachreferentin Grundschule des genannten Verbands, 28.8.2011.

## Männer ins Grundschullehramt

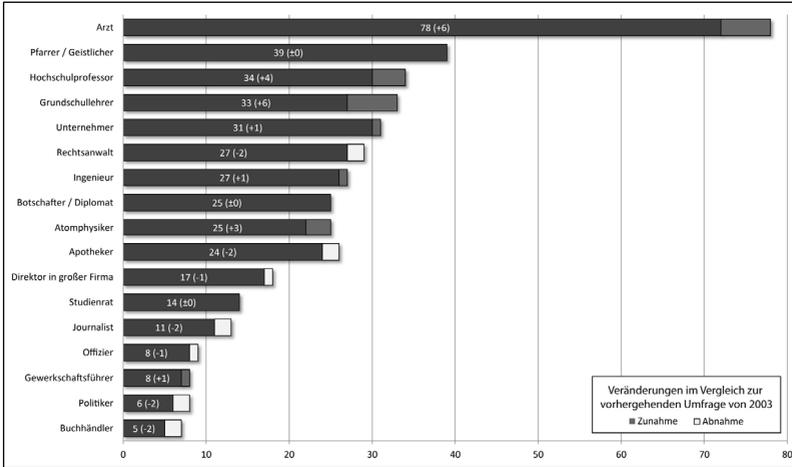
Als ich mich 1978 – also vor nunmehr immerhin 35 Jahren – nach meiner zweiten Lehramtsprüfung, die ich an einer Hauptschule abgelegt hatte, um eine Planstelle als Lehrer bewarb, war ich zunächst entsetzt, als ich den Bescheid bekam, ich solle an eine Grundschule gehen. Ich suchte den zuständigen Referenten auf. „Tja“, sagte er zu mir, „wir machen eine neue Politik, wir setzen jetzt verstärkt Männer in Grundschulen ein. Aber Sie brauchen diese Stelle ja nicht zu nehmen. Aber, ob wir Sie dann im nächsten Durchgang berücksichtigen können ...“ Er lächelte süffisant. Also habe ich die Stelle angenommen und bin sehr bald ein glühender Grundschulpädagoge geworden.

*Nur die neue Politik wollte und wollte nicht folgen.* Nachdem Schulleiter und Hausmeister in Pension gegangen waren, blieb ich dann rund ein Dutzend Jahre das einzige männliche Wesen im Kollegium. Dort habe ich dann fast klischeehaft die üblichen Dinge erlebt, die heute in der Literatur als „positive Diskriminierung“ (vgl. Baar 2012) beschrieben werden: Die Kolleginnen: „Es ist gut, dass ein Mann da ist.“ Eltern und Kinder: „Hoffentlich kriegen wir den Lehrer.“ Und, ja – natürlich habe ich Sport unterrichtet ...

Neuerdings wird der Ruf laut, Männer sollten wieder verstärkt einen Beruf ergreifen, der im beschriebenen Sinne eine beispiellose Emanzipationsgeschichte aufweist. Als Begründung wird angeführt, Jungen steckten in einer Bildungskrise und benötigten ein positives Rollen(vor)bild. Über die Stichhaltigkeit dieser Gründe kann man bisher jedoch nur mutmaßen, denn messbare Effekte liegen nicht vor – die Zusammenhänge sind für hiesige Verhältnisse nicht erforscht, geschweige denn belegt. Andererseits wird niemand ernsthaft bestreiten wollen, dass Männer im Erziehungssystem unserer Gesellschaft hoffnungslos unterrepräsentiert sind – und das gilt umso mehr, je jünger die betreuten bzw. unterrichteten Kinder sind.

Weshalb ist es so schwer, Männer für die Grundschule zu gewinnen? Am Ansehen des Berufes kann es nicht liegen. In den wenigen Umfragen, die nicht pauschal nach dem Ansehen von Lehrern fragen, sondern zwischen Grundschule und Gymnasium unterscheiden, liegt das Grundschullehramt immer in der Spitzengruppe und mehrere Plätze vor dem Studienrat. In einer zwischen den Schultypen differenzierenden Umfrage wurde die Kategorie ‚Grundschullehrer‘ von 33 Prozent der Befragten genannt und erreichte damit Platz 4; die Kategorie ‚Studienrat‘ hingegen nur von 14 % genannt und belegte damit Platz 12 (Übersicht 4).

## Übersicht 4: Allensbacher Berufsprestige-Skala 2008



Quelle: Allensbacher (2008: 2)

Ansehen ist eine Sache – ökonomischer Status eine andere, wie ein weiterer persönlicher Erfahrungsbericht verdeutlichen kann. Ich selbst bin in größerer gesellschaftlicher Runde einmal nicht wie sonst – fast in Manier einer ambulanten Selbsthilfegruppe – nur mit Kolleginnen und Kollegen privat zusammen, sondern sitze zwischen Geschäftsleuten, Aufsichtsräten, Unternehmern, Anwälten. Man kennt sich kaum, sucht ein Gesprächsthema. Hierzulande ist die berufliche Arbeit immer ein wohlfeiles Thema. Jeder stellt sich vor, redet von seiner Arbeit. Nun bin ich an der Reihe. Ich weiß schon, was kommt und sage deshalb erst einmal nur, dass ich im Schuldienst sei. Das allein löst nun keinen großen Respekt bei den Zuhörenden aus. Jedoch wird wohlmeinend nachgefragt: „An *welchem Gymnasium* unterrichten Sie denn wohl?“ Als ich damit herausricke, dass ich an der Grundschule arbeite, sehe ich nur noch in fassungslose Gesichter.

Vom berufsnahen Umfeld wird der Lehrer an der Grundschule positiv diskriminiert – man könnte auch sagen: wohlwollend stigmatisiert. Die feldfremde Umgebung jedoch nimmt den Grundschullehrer nicht ernst, es kommt zu abwertenden Einschätzungen und „Marginalisierungen“ (vgl. Baar 2012); auf jeden Fall kommt es zu einer „Dramatisierung“ von Geschlecht (vgl. Faulstich-Wieland 2009).

Grundschullehramt, weiblich konnotiert und als sozial-helfend wahrgenommen, genießt zwar hohes Ansehen, wenn es aber um den eher

männlich konnotierten ökonomischen Status geht, wird das besser bezahlte Gymnasiallehramt eindeutig bevorzugt.

Insofern ist das Grundschullehramt immer noch ein benachteiligtes. Die Erfolgsgeschichte weiblicher Emanzipation über das Lehramt an Grundschulen ist vor diesem Hintergrund denn doch zu relativieren (vgl. Horstkemper 2000: 94).

Bereits vor 400 Jahren hat der große Comenius nachdrücklich gefordert, das Lehramt für die ganz jungen Kinder zu stärken und, den Anforderungen entsprechend, besser zu bezahlen als die übrigen Lehrämter. Diese Forderung ist immer noch unerfüllt, obwohl sie in gewandelter Form immer wieder vorgetragen worden ist. Die anspruchsvolle Aufgabe, das so wichtige frühe Lernen auf den Weg zu bringen, wird nach wie vor größtenteils den Frauen überlassen, die aufgrund der vergleichsweise geringeren Bezahlung jedoch immer noch benachteiligt sind.

Zum Abbau dieser Benachteiligung will ich abschließend drei Thesen formulieren:

1. Gesellschaftliche Wertschätzung drückt sich auch in der Bezahlung aus. Hier hat das Lehramt an Grundschulen immer noch Nachholbedarf. Eine Statusaufwertung ist überfällig – natürlich auch im Vorschulbereich.
2. Wir brauchen ein horizontal gegliedertes Schulsystem mit gleichberechtigten Stufenlehrern und -lehrerinnen, selbstverständlich unter Einbezug des Vorschulbereichs.
3. Andernfalls laufen Genderkompetenz und Entdramatisierung von Geschlecht – berechnete Anliegen und Forderungen – Gefahr, zu einer bloßen Systemkosmetik zu werden.

### **Literatur**

Allensbach, Institut für Demoskopie Allensbach (2008): Ärzte weiterhin vorn. Grundschullehrer und Hochschulprofessoren haben an Berufsansetzen gewonnen. Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2008. URL: [http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx\\_reportsdocs/prd\\_0802.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsdocs/prd_0802.pdf) (17.4.2013).

Allgemeine Bestimmungen (1908/1993): Allgemeine Bestimmungen über die Neuordnung des Höheren Mädchenschulwesens und die weiter führenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend [1908]. In: Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Quellensammlung zur Kulturgeschichte. Göttingen/Zürich: Muster-Schmidt Verlag, 202-208.

Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bezirksregierung Münster (2010-12): Frauenförderplan für die öffentlichen Schulen und Studienseminare im Regierungsbezirk Münster. Januar 2010 – Dezember

2012. URL: [http://www.bezreg-muenster.nrw.de/startseite/abteilungen/abteilung4/Gleichstellung/Frauenfoerderplan\\_2010-2012/frauenfoerderplan\\_10-12.pdf](http://www.bezreg-muenster.nrw.de/startseite/abteilungen/abteilung4/Gleichstellung/Frauenfoerderplan_2010-2012/frauenfoerderplan_10-12.pdf) (17.4.2013).
- Brehmer, Ilse/Ehrich, Karin/Stolze, Barbara (1990): Berufsbiographien von Lehrerinnen. In: Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 313-334.
- Comenius, Johann Amos (1656/1991): Pampaedia. Allerziehung [1656]. In dt. Übersetzung. hrsg. v. Klaus Schaller. Sankt Augustin: Academia.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): Mehr Männer in die Grundschule? Offene Fragen im Spiegel der Forschung. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 41 (9), 36-38.
- DJI, Deutsches Jugendinstitut in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt (2005): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. München. Auch unter: [http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamt\\_dokument%2cproperty%3dpdf%2cbereich%3dgenderreport%2csprache%3dde%2crgb%3dtrue.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamt_dokument%2cproperty%3dpdf%2cbereich%3dgenderreport%2csprache%3dde%2crgb%3dtrue.pdf) (17.4.2013).
- Glumpler, Edith (2001): Professionsforschung des Lehrerinnenberufs. In: Glumpler, Edith/Fock, Carsten (Hrsg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Bd. 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-76.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München: Juventa.
- Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. Lehrerinnen und Lehrer – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Bastion, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 87-106.
- Kleinau, Elke (1993): Nur ein Beruf für höhere Töchter? Lebensläufe und Bildungsgänge von Lehrerinnen im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-164.
- Kuhn, Hans Peter (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In: Rendtorff, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht. Opladen: Budrich, 49-71.
- Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Niehaus, Ingo (2011): Männer in der Grundschule. Geschlechtsstereotype Erwartungen und pädagogische Praxis. Erste Erkenntnisse einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Grundschulen. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft.
- StatBA, Statistisches Bundesamt (2012): Allgemeinbildende Schulen: Lehrkräfte insgesamt sowie Anteil der weiblichen Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulen/Lehrkraefte.html> (5.6.2013).

- StatBA, Statistisches Bundesamt (2012a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 1.03.2012. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402127004.pdf?__blob=publicationFile) (5.6.2013).
- Weise, Kathrin (2008): Unfreiwillig Vernetzt. Die Systemgenese des höheren Mädchenbildungswesens am Beispiel der Stadt Hildesheim 1805-1932. Dissertation an der Universität Hildesheim. Hildesheim.

## „Ihr dürft nicht verbissen sein“

### Professionalisierung angehender Schulleiterinnen und -leiter und geschlechtsspezifische Hierarchisierung

**Wiebke Bobeth-Neumann**  
Hamburg

Im Jahr 1911 erschien ein Ratgeber für angehende Schuldirektoren, in dem der Schuldirektor Gottlieb Leuchtenberger das Dilemma dieses Amtes wie folgt umriss:

„Er versteht sein Fach, er weiß anzuregen, und er weiß Schüler zu beurteilen und zu lenken. Er weiß etwas klar zu

machen, auch Trockenes zu beleben, für alles Interesse zu gewinnen, und er hat die rechte Art den Schülern Respekt zugleich und Vertrauen einzuflößen [...] Ja, so ungefähr muss man, lieber Direktor, über dich als Lehrer urteilen. Allerdings bist du nun doch eben auch Direktor“ (Leuchtenberger 1911: 50).

So klar hier Aufgaben für und Erwartungshaltungen an die Tätigkeit von Lehrkräften geschildert werden, so unbestimmt endet das Zitat beinahe mit einem Aufseufzen darüber, dass die skizzierte Lehrkraft „nun doch eben auch Direktor“ sei.

In diesem über 100 Jahre alten Zitat dokumentiert sich eine heute noch aktuelle Ansicht, nämlich, dass kompetentes Lehrer/innenhandeln eine belangvolle Voraussetzung für eine gute Schulleitung sei. Diese Auffassung scheint fragwürdig, wenn man empirische Untersuchungen berücksichtigt, die bilanzieren, dass die Mehrheit der Lehrkräfte Schwierigkeiten „in der Wahrnehmung der Schule als Ganzes“ hat und über „ein gering entwickeltes Organisationsverständnis“ verfügt (Esslinger 2002: 300). Entscheidende Fertigkeiten für erfolgreiches Schulleitungshandeln werden demnach in der Lehrer/innenausbildung nicht erworben, und langjährige Berufserfahrung und Bewährung im Schulalltag befähigen nicht dazu, den Anforderungen an Schulleitung standzuhalten. Zudem scheint der Glaube an das sukzessive Heranreifen guter Schulleitungen einzig durch langes Unterrichten allmählich zu schwinden: In einer von der Autorin 2012 durchgeführten Befragung von 54 Grundschullehrkräften benannten nur noch zehn Befragte „Unterrichtserfahrung“, „langjährige Erfahrungen im Schulalltag“ oder ähnliche Faktoren als förderlich für wirksames Schulleitungshandeln.

Eine zweite Ansicht, welche sich in obigem Zitat ausdrückt, ist die der Wahrnehmung von Schulleitungshandeln als einer „on top“-Tätigkeit. Aus dieser Perspektive heraus bürdet sich eine Lehrkraft das Leiten einer Schule noch als zusätzlichen Aufgabenbereich auf, behält jedoch ihre ursprüngliche Verantwortung für das Unterrichten bei. Auch diese Deutung hat nichts an Aktualität eingebüßt, blickt man auf die nach wie vor bestehende Unterrichtsverpflichtung von Schulleitungen, die an Grundschulen inklusive Unterrichtsvor- und -nachbereitung bis zu 38 Prozent der wöchentlichen Arbeitszeit umfassen kann (Bos 2007: 68f.). Der hohe Unterrichtsanteil wirkt sich nicht nur in Form einer zeitlichen Belastung aus, sondern forciert auch die Bindung an die originäre Lehrer/innenrolle. Ein Perspektivwechsel von der Lehr- zur Führungspersönlichkeit kann demnach – wenn überhaupt – nur partiell vollzogen werden.

Das Berufsbild Schulleitung ist noch nicht in Gänze und Einheitlichkeit statuiert und von vielfachen Veränderungen hinsichtlich Professionalisierungsbestrebungen und Aufgabenspektren geprägt. Die seit den 1990er Jahren immer stärker in den Fokus rückenden auf Schulleitung bezogenen Professionalisierungsabsichten sind verknüpft mit der Anerkennung des Status eines eigenständigen Berufes und einer dafür angemessenen gezielten Ausbildung. Parallel zu neuen Anforderungen – orientiert an der Trias Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (vgl. Rahm 2005: 55; Rolff 2010: 34) und weiteren dem Management entlehnten Fähigkeiten – stiegen nicht nur Anzahl und Vielfalt von berufs begleitenden Weiterbildungen, sondern ebenso von Vorab-Qualifizierungskonzepten seitens staatlicher Lehrerfortbildungsinstitute und Universitäten.

Diese Qualifizierungsmaßnahmen erfahren zwar eine hohe Akzeptanz unter Lehrkräften, die eine Schulleitungsposition anstreben, haben jedoch einen fakultativen Charakter. Folglich verfügen beispielsweise schleswig-holsteinische Bewerber/innen auf eine Schulleitungsposition über unterschiedliche Voraussetzungen: Teils sind sie „gestandene“ Lehrkräfte, teils haben sie kommissarische Leitungserfahrungen, teils haben sie auch den Studiengang „Schulmanagement und Qualitätsentwicklung“ oder Trainingsangebote des „Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)“ für angehende Schulleitungen absolviert. Blickt man aus einer gendersensiblen Perspektive auf die derzeitige Qualifizierungssituation, stellt sich die Frage, ob die bestehende Wahlfreiheit aufstiegsinteressierte Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen anspricht.

Die folgende Auseinandersetzung mit dieser fakultativen Professionalisierungsstruktur hinsichtlich genderspezifischer Auswirkungen basiert auf empirischen Befunden einer qualitativen Untersuchung in Schleswig-

Holstein, die von der Autorin in den Jahren 2010 bis 2012 durchgeführt wurde. Das Forschungsanliegen dieser Untersuchung bestand darin, den Weg von Grundschullehrkräften ins Schulleitungsamt zu analysieren. Zur Gewinnung qualitativer Daten wurden 8 Grundschullehrkräfte und 7 neu ins Amt gekommene Schulleitungen interviewt. Darüber hinaus ermöglichte die teilnehmende Beobachtung bei unterschiedlichen Qualifizierungsangeboten für Schulleitungen weitere Einblicke. Die Analyse der empirischen Daten erfolgte unter Anwendung der dokumentarischen Methode. Nachdem mittels einer Befragung durch Leitfadeninterviews sowie durch ethnographische Beobachtungsphasen die modi operandi des Aufstiegsweges herausgearbeitet werden konnten, wurde die Geschlechterdimension hinzugezogen und der Fragestellung nachgegangen, ob und in welcher Form Geschlecht als Strukturkategorie auf diesen beruflichen Aufstieg Einfluss nimmt.

Im Folgenden konzentriert sich der Beitrag nun auf den Aspekt, ob die Freiwilligkeit der Vorab-Qualifizierung genderspezifische Auswirkungen mit sich bringt.

### **Geschlechtsunabhängige Variationen der Aufstiegsbewältigung im grundschulischen Feld**

Unter Lehrkräften herrschen unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie sich der Aufstieg ins Schulleitungsamt erreichen lässt und von welchen Erfolgsfaktoren er abhängt. Beispielsweise wird einer Vorab-Qualifizierung unterschiedlich viel Gewicht beigemessen; es gibt gegensätzliche Meinungen darüber, ob es ratsam ist, Aufstiegswünsche gegenüber den Kolleg/innen zu offenbaren, und nicht zuletzt wird der Reaktion des beruflichen Umfeldes – in Form von er- oder entmutigenden Äußerungen – unterschiedlich hohe Bedeutung zugeschrieben. Die Bandbreite dieser Ansichten soll im Folgenden anhand einiger Interviewpassagen aufgezeigt werden.

Einige aufstiegsinteressierte Lehrkräfte betrachten eine Weiterbildung für das angestrebte Amt als „notwendiges Übel“. Erst nach ihrer Bewerbung absolvieren sie einen Qualifizierungskurs. Eine neu amtierende Schulleiterin berichtet: *„Ich hab das dann erst angeleiert und natürlich versucht, in diese Module noch [reinzukommen, noch] einige mitzunehmen.“* Die Teilnahme ist nicht primär mit dem Bedürfnis einer Konsolidierung des eigenen Wissens verknüpft, sondern resultiert daraus, dass die aufstiegsinteressierten Lehrkräfte die feldimmanente Meinung billigen, eine solche Partizipation sei angebracht.

Andere Aufstiegsaspirantinnen und -aspiranten hingegen investieren ein hohes Maß an Zeit, finanziellen Mitteln und persönlichem Engagement in die Vervollkommnung ihrer Leitungskompetenzen. Ein Grundschullehrer, der sich auf eine Schulleitungsstelle beworben hat, schildert seine Einstellung:

*„Ich halt nicht viel von Menschen, die 'ne Führungsposition bekleiden und dann erst sozusagen sich freischwimmen und gucken, was muss ich eigentlich alles hier machen. Ich bereite so was lieber vor. Ich möchte dann auch 'ne Menge an Grundlagen mitbringen, um das zu machen.“*

Unterschiedlich fällt auch die Bereitschaft aus, anderen von der Teilnahme an den Qualifizierungsmaßnahmen zu berichten: Einige der befragten Personen verschweigen ihre umfangreiche Qualifizierungsaktivität möglichst lange, um nicht bereits in einen Aufstiegs- und Karrierekontext gestellt zu werden. Nachfolgend zitierte Grundschullehrerin ist während ihres gesamten Aufstiegsweges so beständig auf Geheimhaltung bedacht, dass sie letztlich sogar „vergisst“, in ihrem Bewerbungsschreiben das von ihr absolvierte Fernstudium „Schulmanagement und Qualitätsentwicklung“ zu erwähnen:

*„Ich hab das zuerst keinem erzählt, das ist ja auch ... ‚Schulmanagement‘, das klingt ja auch so, ach, was will die jetzt, will die jetzt Schulleiterin werden, dreht die jetzt ganz ab, ne?“*

Ein anderer befragter Grundschullehrer hingegen verspricht sich von der raschen Offenlegung seines begonnenen Fernstudiums eine Entlastung von schulischen Verpflichtungen während der Qualifizierungsphase:

*„Ich hab‘, bevor ich angefangen hab‘ zu studieren, meine Schulleitung informiert. Auch um ganz klar meine Position zu benennen und der Schulleitung klar zu machen, dass ich für einige Sachen zukünftig nicht zur Verfügung stehen werde, aufgrund der Arbeitsbelastung.“*

Auch der Stellenwert, der den ermutigenden und bestätigenden Äußerungen des beruflichen Umfeldes während des Aufstiegsweges zugeschrieben wird, variiert zwischen den Lehrkräften erheblich. Während ein Grundschullehrer der erhaltenen Bestätigung handlungsgenerierende Bedeutung beimisst – „Da sagten alle: Das wär Klasse, wenn du Schulleiter wirst. (...) Das war für mich eine ganz, ganz große Bestätigung. Da war eigentlich klar, dass ich das machen kann“ –, kann die im Folgenden zitierte Grundschullehrerin sich weder an Ermutigung noch Bestätigung aus dem Kollegium oder durch ihre Vorgesetzte erinnern: „... haben gar nicht so viel reagiert. Nee..., ich weiß das gar nicht mehr, nee... gar nicht.“

Keine der hier kurz umrissenen Einstellungen lässt sich eindeutig einem bestimmten Geschlecht zuordnen. „Typisch männliche“ bzw. „weib-

liche“ Aufstiegsstrategien lassen sich nicht nachweisen. Auch sind die Anteile männlicher und weiblicher Teilnehmer/innen an den aktuellen Qualifizierungsangeboten annähernd ausgewogen.

Doch die Aufstiegsaspirantinnen und -aspiranten agieren nicht isoliert, sondern innerhalb eines „Spannungsfeld[es] der Strukturen sozialer Beziehungen *als komplexes Feld von Vektoren*, d.h. Kräften der Anziehung und Abgrenzung zwischen sozialen Akteuren“ (Vester 2001: 227, Hervorh. i. Orig.). Der Aufstieg ist nicht als Akt einer einzelnen Person zu verstehen, sondern vollzieht sich unter sozialer Einbindung und wechselseitiger Positionszuweisung durch andere Akteurinnen und Akteure. Diese Positionszuweisung erfolgt durch Differenzziehungen und Zuschreibungen. Statt in „geschlechtsspezifisch“ polaren Aufstiegsstrategien dokumentiert sich ein ungleiches Geschlechterverhältnis in sozialen Prozessen, die sich interaktiv zwischen den Lehrkräften zutragen und auf die Alltäglichkeit der sozialen Konstruktion von Geschlecht verweisen.

### **„Zielorientierte“ Grundschullehrer versus „verbissene“ Grundschullehrerinnen**

Das Aufstieghandeln der Lehrkräfte unterliegt einem Bewertungsprozess, innerhalb dessen Geschlecht zu einer dramatisierenden und strukturierenden Unterscheidungskategorie erhoben wird. Das Handeln anderer wird nicht nur registriert, sondern interpretativ eingeordnet. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden: Wie wird Differenz konstruiert und von wem?

Die Wahrnehmung des Karrierewegs ins Schulleitungsamt durch das berufliche Umfeld der Aufstiegsaspirantinnen und -aspiranten unterliegt – so zeigen die Befunde der von der Autorin durchgeführten schleswig-holsteinischen Untersuchung – einem starken *gender bias* (geschlechtsspezifischen Verzerrungseffekt). Aus den Aussagen der Interviewten lässt sich schließen, dass ein und dasselbe Handeln vor dem Hintergrund der Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlich beurteilt wird.

Nachdrückliches weibliches Karrierestreben wird von männlichen und weiblichen Grundschullehrkräften als „verbissen“ attribuiert. Diese Wahrnehmung spiegelt sich in den Äußerungen zweier Schulleiter wider:

*„Es gibt bestimmt, würde ich dann sagen, eher Frauen, die auch etwas verbissener sind. Wo man schon das Gefühl hat, da ist mehr Verbissenheit dabei.“*

*„Es gibt sehr akribisch arbeitende Frauengruppen, die auch so 'n bisschen verbissen wirken auf mich.“*

Verbissenheit bei der Karriereplanung an den Tag zu legen, interpretieren diese Schulleiter als typisch weibliches Verhalten. Einer der Schulleiter erklärt sich dieses „Wesensmerkmal“ damit, dass „*das so ein bisschen in der Natur der Sache liegt*“. Dieser Differenzierung zwischen dem eigenen Geschlecht und der anderen Geschlechtergruppe liegt nicht nur eine polare Wahrnehmungsstruktur zugrunde. Durch die dichotome Realitätswahrnehmung wird zugleich eine „Konstruktionsarbeit“ (Engler 2001: 443) geleistet, deren Resultat eine hierarchische Geschlechterordnung ist: Der Aufstiegsweg von Grundschullehrerinnen ist demnach negativ konnotiert, gelingt nicht leichtfüßig und geradlinig, sondern nur mit Verbissenheit. Dieses selbstverständliche Urteilen über das andere Geschlecht betont „das gesellschaftliche Oben und Unten (...), die Dimension von Macht und Herrschaft, die sich über die ‚harmlosen‘, scheinbar natürlichen, spontanen alltäglichen Klassifizierungen und Abgrenzungen auf die Mikroebene der sozialen Praxis übersetzt“ (Bremer 2007: 262).

Doch der *gender bias* dokumentiert sich nicht nur in der Handlungsbeurteilung des *anderen* Geschlechts. Auch Grundschullehrerinnen greifen auf eine pauschalisierende duale Geschlechterdifferenzierung zurück und perpetuieren Geschlechterstereotype zu ihren Ungunsten. Sie versehen die Karriere von Frauen ebenfalls mit der negativen Titulierung der Verbissenheit. So schlussfolgert eine Grundschullehrerin aus ihren Erfahrungen mit anderen aufstiegsbereiten Kolleginnen, dass diese „*viel verbissener waren als die Männer*“ und „*unglücklich wirkten, aber dann sehr verbissen irgendwie ein Ziel vor Augen hatten*“. Der Ursprung der weiblichen Karriereintention wird demnach negativ besetzt (unglücklich sein) und das Verhaltensmuster ausdrücklich vom männlichen Aufstiegsprozedere unterschieden.

Grundschullehrerinnen, die eine Schulleitungsposition anstreben, solidarisieren sich nicht mit ihrer Geschlechtergruppe, sondern sind ebenfalls an der Konstruktion von Geschlecht beteiligt und leisten einer Kontinuität der polaren Attribuierung Vorschub. Wenngleich sie die Karriere anderer Frauen auf Basis eines „natürlichen Unterschieds“ aburteilen, rücken sie in der Beurteilung ihres eigenen Weges davon ab. So hebt eine neu ins Amt gewählte Schulleiterin bei der retrospektiven Beschreibung ihres Aufstiegsweges hervor, sie habe „*das aber nicht so verbissen gesehen*“.

Die Tatsache, dass sie das Adjektiv „verbissen“ im Rahmen ihrer Erzählung aufgreift, zeigt, dass sie sich mit dieser Zuschreibung auseinandersetzt, diese vorbewusst mit Weiblichkeit und Aufstieg verknüpft, sie aber für ihren eigenen beruflichen Weg nicht akzeptiert. Dennoch wendet sie die Distanzierung ausschließlich auf sich selbst an und hält an der

phrasenhaften Handlungspauschalisierung ihrer Geschlechtsgenossinnen fest. Sie verfügt nicht über ein Genderbewusstsein, welches es ihr ermöglicht, die eigene Involviertheit in die Konstruktionsmacht von Worten zu hinterfragen. Ihre Bewältigung dieser negativen Konnotation besteht lediglich darin, sich selbst individuell davon auszuklammern. In ihrer Selbstreflexion thematisiert sie sich selbst nicht als einem Geschlechterstereotyp unterworfen, so dass sie das Zuschreibungsmuster nur für ihre eigene Person aufzubrechen vermag.

Bemerkenswert ist, welcher Ausrichtung dieses Aufbrechen folgt: Sie distanziert sich vom Attribut der Verbissenheit nicht etwa, indem sie sich eine unverbissen-zielorientierte Einstellung zuschreibt. Stattdessen subsumiert sie ihr eigenes Handeln – trotz realiter konkreter Zielausrichtung und umgehender Bewerbung – unter das Muster einer anderen Weiblichkeitskonstruktion: *„Ja, bei Frauen ist das so, mal gucken, wie bei mir, mal gucken, was jetzt kommt.“* So bleibt das Bild erhalten, zielorientierte Aufstiegsinteressen korrespondierten mit Männlichkeit. Für Frauen hingegen eröffnet sich ein karrierekonzeptioneller Spielraum, der nur zwischen Verbissenheit und Beliebigkeit eine Wahl lässt.

Zur Veranschaulichung der Verflechtung von weiblichem Geschlecht und ‚verbissenem‘ Aufstieg soll noch ein letztes Beispiel angeführt werden: Ein vom schleswig-holsteinischen Landesinstitut neu konzipiertes Seminar mit dem Titel *„Karriere unter 40 – geht das?“* wird zum Beobachtungszeitpunkt von 10 Lehrerinnen und drei Lehrern besucht. Der Seminarleiter gibt den Anwesenden einen abschließenden Tipp für einen erfolgreichen beruflichen Aufstieg: *„Ihr dürft nicht verbissen sein“*. Möglicherweise verleitet die hohe Anzahl junger Lehrerinnen in diesem Seminar den Seminarleiter dazu, seinen Karrieretipp via *„Verbissenheits“*-Assoziation zu formulieren.

Als aufstiegsmotivierten Grundschullehrerinnen überlegen gelten feldimmanent Grundschullehrer auf dem Weg ins Schulleitungsamt. Ihnen wird die Etikettierung *„zielorientiert“* zuteil, die ebenfalls aus einer Naturhaftigkeit abgeleitet und nicht als gesellschaftliche Erwartung an die männliche Geschlechterrolle begriffen wird. So urteilt eine Schulleiterin:

*„Ich glaube, männliche Kollegen sind da eher so zielorientierter. (...) Die Männer, das zeigt sich jetzt auch so, die machen jetzt – zack – ihr Studium und am Ende steht auch schon eine Schulleiterstelle.“*

Sie homogenisiert männliche Grundschullehrer zu einer Gruppe, die Karrierechancen infolge einer starken Zielorientierung unmittelbar aufgreift. In diesem Aufgreifen schwingt jedoch konträr zur Karrieregestaltung von Lehrerinnen eine gewisse Mühelosigkeit und Selbstläufigkeit mit. Wäh-

rend Lehrerinnen sich diesen Zuschreibungen zufolge mühsam ihren Weg nach oben bahnen, mündet die Karriere von Lehrern nach dem Studium wie von ihnen geplant und selbstverständlich realisiert – *zack* – in eine Schulleitungsposition ein.

Lehrerinnen – so konnte gezeigt werden – drücken ihrer eigenen Geschlechtergruppe den despektierlichen Stempel der Verbissenheit auf und setzen sich, wenn überhaupt, im Hinblick auf ihre eigene Person distanzierend mit dieser Beurteilung auseinander. Die befragten Lehrer hingegen sympathisieren mit dem ihnen zuteilwerdenden Urteil. Dieses korrespondiert mit der „*illusio*, die für die Männlichkeit konstitutiv ist“ (Bourdieu 1997: 195) und hat sich in „das inkorporierte Geschlechtswissen der männlichen Akteure“ (Meuser 2006: 169) eingeschrieben.

So beurteilen die Lehrer einerseits das Aufstiegshandeln anderer Lehrer als ein zielorientiertes Vorgehen, wie das Zitat eines Grundschullehrers zeigt: *„Der X, der will-, also da geht sein Chef in drei Jahren in Pension und den möchte er beerben. Das ist sein Ziel.“* Andererseits wenden sie auch auf ihren eigenen Aufstiegsweg das Deutungsmuster der Zielorientierung an. Ein Grundschullehrer fasst seine Suche nach einer passenden Position mit den Worten zusammen: *„Ich guck, was ich brauch, und dann gehe ich gezielt drauf zu.“* Ein weiterer beschreibt die Offenlegung seines Aufstiegswunsches seiner Schulleiterin gegenüber wie folgt: *„Von daher hab ich von vornherein mit offenen Karten gespielt und gesagt: Ich hab das Ziel vor Augen.“*

Letztlich zeigt die von der Autorin durchgeführte Untersuchung, dass männliche Grundschullehrer ihr Handeln an den gegenderten Zuschreibungen des Feldes ausrichten: Es kommt zu sehr frühen Bewerbungen, nicht selten bereits unmittelbar nach dem Referendariat, sowie einer höheren Bewerbungsquantität. Der *gender bias* bleibt also nicht auf die Ebene der Deutungsmuster beschränkt. Nicht nur beurteilen Lehrkräfte und Schulleitungen die Aufstiegspraxis anderer in Abhängigkeit von deren Geschlechtszugehörigkeit. Vielmehr wirken sich die aufgezeigten Stereotype offenbar auch stimulierend (bei Männern) bzw. hemmend (bei Frauen) auf das tatsächliche Aufstiegshandeln aus und damit in geschlechtsspezifisch hierarchisierender Weise.

## Fazit

Anhand der gegensätzlichen Zuschreibungen „verbissen/zielorientiert“ konnte verdeutlicht werden, dass Lehrerinnen und Lehrer einander mit stereotypem Vorverständnis begegnen und sich an einer gegenderten *Illusio* orientieren, der gemäß Geschlecht maßgebend für den beruflichen

Aufstiegsweg ist. In sozialen Interaktionen erzeugen und reproduzieren sie Sinnstrukturen, die auf „beliefs about gender“ (Geschlechterüberzeugungen) basieren (Goffman 1994: 111f.). Männliche und weibliche Lehrkräfte und Schulleitungen tragen folglich dazu bei, dass ein Unterschied zwischen den Geschlechtern perpetuiert wird.

Doch der Fokus der dichotomen Bewertungsstruktur darf nicht außer Acht gelassen werden. Die soziale Konstruktion von Geschlecht umfasst die modi operandi des *Aufstiegshandelns*, nicht eine bestimmte Kompetenzzuschreibung hinsichtlich des *Leitungshandelns*. Mit anderen Worten: Wenngleich das Wie des Aufstiegshandelns einem wirkmächtigen und hartnäckigen Gendering unterliegt, wird keiner der beiden Geschlechtergruppen höhere Kompetenz für die angestrebte Position zugeschrieben. Die Hierarchisierung beruht nicht auf unterschiedlicher Befähigung qua Geschlecht. Die vermeintliche Zielorientierung der Lehrer wird nicht zusätzlich mit einer als männlich geschlechtskonform akzentuierten Führungsfähigkeit in Verbindung gebracht.

Die Zuschreibungen sind unabhängig von den realen Aufstiegsstationen. Lehrerinnen gelten – gleichgültig, ob ihr Aufstieg mit vielen oder wenigen Qualifizierungsbemühungen einhergeht – als verbissen, Lehrer als zielorientiert. Die Aufstiegswegen beider Geschlechtergruppen werden mit einer Symbolik belegt, die die jeweils Agierenden unabhängig von ihren Kompetenzen auf unterschiedlich privilegierte Positionen verweist.

Es ist, diesen Ergebnissen zufolge, nicht die Freiwilligkeit der Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen, durch die das hierarchische Geschlechterverhältnis im Berufsfeld erzeugt wird. Eine Qualifizierungsstandardisierung würde die Verflechtung des Aufstiegsweges mit subtilen Konstruktionsprozessen deshalb vermutlich ebenso wenig vermindern wie den Stellenwert von Geschlecht in diesen Prozessen.

Dennoch ist es meines Erachtens erstrebenswert, durch eine festgeschriebene Berufsausbildung eine verbindliche Qualifizierungsausgangslage für alle angehenden Schulleitungen zu schaffen. Dadurch würden diese in ihrer Kompetenz und ihrem Vermögen gestärkt, dem erweiterten Erwartungsspektrum an Schulleitung zu entsprechen. Dieser anspruchsvollen Aufgabe sollte eine adäquate Qualifizierung im Hinblick auf den Identitätswechsel von der Lehrkraft zur Schulleitung vorausgehen, damit eben nicht – wie vor 100 Jahren – die Lehrkraft obendrein „nun doch eben auch Direktor“ (Leuchtenberger 1911: 50) oder Direktorin wird.

## Literatur

- Bobeth-Neumann, Wiebke (im Erscheinen): Karriere »Grundschulleitung«. Über den Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg ins Schulleitungsamt. Bielefeld: transcript.
- Bos, Wilfried (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/München u.a.: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 153-217.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK-Verlags-gesellschaft.
- Esslinger, Ilona (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main u.a.: Campus-Verlag.
- Leuchtenberger, Gottlieb (1911): Der Schuldirektor: Erfahrungen und Ratschläge für junge Direktoren und solche, die es werden wollen. Berlin: Weidmann.
- Meuser, Michael (2006): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ernstesten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen u.a.: Budrich, 163-178.
- Rahm, Sibylle (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günther (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis. Stuttgart: UTB, 29-36.
- Vester, Michael (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

# Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen

## Das Beispiel der pädagogischen Berufe

**Manfred Stock**  
Halle-Wittenberg

Analysen zum Verhältnis von Hochschulentwicklung und Akademikerbeschäftigung gehen zumeist davon aus, dass die Entwicklung der Hochschulen einem Qualifikationsbedarf folge, der in den Bereichen beruflicher Arbeit entstehe: in der Wirtschaft, im Gesundheitswesen oder auch im Bereich von

Bildung und Erziehung selbst. Das Verhältnis von Bildung und Beschäftigung wird dabei in Begriffen beschrieben, die man ihrerseits wiederum als die Begriffe eines bildungsökonomischen Materialismus beschreiben könnte. Dem lässt sich die Auffassung gegenüberstellen, dass das Hochschulsystem nicht auf einen vorfindlichen Bedarf reagiere, sondern diesen vielmehr selbst erst generiere. Inwiefern die beiden Auffassungen im Hinblick auf die Akademisierung pädagogischer Berufe berechtigt sind, ist das Thema des vorliegenden Beitrags.<sup>1</sup>

### Parsons' Modernisierungstheorie

Fragt man nach Theorien, die die Hochschulentwicklung nicht schlicht als Folge eines Qualifikationsbedarfs der Arbeitswelt betrachten, so ist man vor allem auf die Modernisierungs- und Professionalisierungstheorie Talcott Parsons' (1971 und Parsons/Platt 1973) verwiesen. Er entwickelt ein paradigmatisches Gegenmodell zum bildungsökonomischen Materialismus. Für Parsons geht der soziale Wandel in der zeitgenössischen Phase der Moderne hauptsächlich von Forschungsuniversitäten aus. Getragen werde er von den Professionen, wobei Parsons mit einem sehr weiten Professionsbegriff arbeitet. Die Expansion der Hochschulbildung ist für Parsons die Grundlage eines Modernisierungsschubes in den anderen Bereichen der Gesellschaft im Allgemeinen und in der Wirtschaft im Be-

---

<sup>1</sup> Der Aufsatz ist im Zusammenhang mit dem von der DFG geförderten Forschungsprojekt „Wandel akademischer Bildung in Deutschland (1950-2005)“ entstanden.

sonderen. Zunächst habe die gesellschaftliche Modernisierung auf der industriellen und demokratischen Revolution beruht, in der zeitgenössischen Phase nach dem Zweiten Weltkrieg dagegen vor allem auf der Bildungsrevolution. Sie erfasse nach dem primären und sekundären auch den tertiären Bildungsbereich. Mit dessen Expansion entwickle sich die Hochschulbildung von einer Elitebildung zur „mass education“, also zur Bildung aller. Normative Standards kognitiver Rationalität, die mit der wissenschaftlichen Bildung an der Universität verknüpft seien, fänden mit der Hochschulexpansion mehr und mehr auch in anderen Bereichen der Gesellschaft Anerkennung.

Ausgangspunkt der Modernisierung sei die autonome Entwicklung der Forschungsuniversität, in der das Collegestudium, das Graduiertenstudium und das Studium an den Professional Schools auf je spezifische Weise an der Wissenschaft und den mit ihr institutionalisierten Normen orientiert sind. Nach Parsons bedienen die Leistungen, die die Universitäten für andere Bereiche der Gesellschaft erbringen, nicht schlicht einen vorgegebenen Bedarf oder andere Vorgaben, sondern die Universitäten üben ihrerseits einen Druck aus – bei Parsons ist es vor allem ein normativer – insofern sie ihre Leistungen im Zuge ihrer Expansion den anderen Bereichen in der Form der Akademisierung und Professionalisierung gleichsam einprägen.

Allerdings ersetzt Parsons in seiner Argumentation den materialistischen Basis-Überbau-Determinismus des bildungsökonomischen Ansatzes in letzter Konsequenz durch einen Kulturdeterminismus. Die anderen Bereiche der Gesellschaft, so seine Annahme, machten sich im Zuge der Hochschulexpansion und der zunehmenden Akademikerbeschäftigung bruchlos die normativen Standards zu eigen, die mit dem Erwerb einer akademischen Bildung einhergingen.<sup>2</sup> Diese Annahme wird zu hinterfragen sein.

Im Folgenden soll die Akademisierung der pädagogischen Berufe in Deutschland im Lichte der beiden genannten theoretischen Ansätze betrachtet werden: des bildungsökonomischen Materialismus und Parsons' Modernisierungstheorie. Dabei geht es nicht um die beiden Argumentationen im Einzelnen, sondern um deren grundsätzliche Stoßrichtungen. Mit anderen Worten: Es geht darum, den anhaltenden Trend einer Akademisierung der pädagogischen Berufe zwischen zwei Polen zu rekonstruieren: 1.) einer nachfrage- oder bedarfsbezogenen Ableitung; 2.) einer Erklärung, die den Akademisierungstrend auf eine prägende Kraft zurückführt, die vonseiten des Hochschulsystems auf die Beschäftigungsent-

---

<sup>2</sup> Dies kann hier nur angedeutet werden. Vgl. dazu ausführlich Stock (2005: 261ff.).

wicklung ausgeübt werde. Dazu wird ein Vorgehen in historisch-soziologischer Perspektive gewählt, das die Akademisierung der pädagogischen Berufe von den höheren Lehrberufen über die der Volksschullehrer bis hin zur Akademisierung der Erzieherrollen im frühpädagogischen Bereich verfolgt.

## **Die Verwissenschaftlichung der professionellen Fächer**

Die Akademisierung der Lehrer für höhere Schulen im 19. Jahrhundert in Deutschland steht im engen Zusammenhang mit dem Aufstieg der philosophischen Fakultät, der die moderne Universität, das heißt die Forschungsuniversität, hervorgebracht hat.

In der vormodernen Universität hatten die Studiengänge der klassischen Professionen eine vorherrschende Stellung. Sie bildeten die drei oberen Fakultäten und verwalteten einmal jenes Wissen, dem in der Gesellschaft das höchste Prestige zugemessen wurde und das sämtliche Beziehungen des Menschen gegenüber den äußeren und inneren Mächten umfasste: Seine Beziehungen zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu sich selbst (Medizin). Zugleich dienten die drei oberen Fakultäten dem politischen Interesse des Landesherren, der über die Universitäten in diesen drei Beziehungen Einfluss auf seine Untertanen nehmen konnte.

Den drei oberen Fakultäten war die philosophische Fakultät als die untere gegenübergestellt. Sie hatte im Mittelalter zunächst propädeutische Leistungen für die oberen Fakultäten zu erbringen und umfasste die sogenannten freien Künste (*artes liberales*), also Grammatik, Rhetorik, Dialektik sowie Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie (vgl. Luhmann 1998: 950ff.). Die philosophische Fakultät wurde zum Ausgangspunkt einer Transformation, die im 18. Jahrhundert zur modernen Universität führte, weil an ihren Türen die Befugnis des Landesherren endete, festzulegen, wie und was gelehrt werden solle. Die philosophische Fakultät war – wie es Kant im „Streit der Fakultäten“ formuliert hat – allein der „Wahrheit der Lehren, die sie aufnehmen ... soll“, verpflichtet und konnte insofern „als frei und nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der Regierung stehend gedacht werden“ (Kant 1984 [1798]: 24).

Der Aufstieg der philosophischen Fakultät verdankte sich dieser Autonomie. Sie zeigte sich in vielerlei Weise. Die Gegenstände der wissenschaftlichen Forschung und Lehre wurden nach eigenen Kriterien ausgewählt und die wissenschaftlichen Leistungen wurden ebenso nach eigenen Kriterien bewertet. Damit gründete sich die moderne Universität auf das Prinzip der freien Forschung und Lehre. Bedeutsam für das Wissen,

das die Universitäten vermittelten, wurde die wissenschaftliche Forschung (Stichweh 2005). Infolge der autonomen Bewertung von Forschungsleistungen entstanden Publikationserwartungen und -bemühungen, die spezialisierte Publikationsmedien (Fachzeitschriften) hervorbrachten. Im engen Zusammenhang damit stand die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen unter dem Dach der philosophischen Fakultät, besonders dann im 19. Jahrhundert (Stichweh 1984).

Diese disziplinäre Struktur der Wissenschaft gab nun die grundlegenden Gesichtspunkte für die Strukturbildung der Studienfächer in der Hochschullehre vor. Die akademische Lehre ruhte auf der Autonomie der Wissenschaft und deren Entwicklungslogik. Damit änderte sich auch die Wissensgrundlage der professionellen Fächer. Auch sie wurden nun auf eine wissenschaftliche Basis gestellt; die politischen Machthaber hatten keine Definitionsmacht mehr über das Wissen. Medizin beispielsweise wurde nun ein Fach, das unter dem Gesichtspunkt der Anwendbarkeit auf das forschungsbasierte wissenschaftliche Wissen unterschiedlicher Disziplinen zurückgreift und dieses durch klinisches Wissen und die Vermittlung entsprechender praktischer Fähigkeiten ergänzt.

### **Pädagogen an höheren Schulen (Gymnasiallehrer)**

Erzeugte die philosophische Fakultät zunächst die Grundlagen für die Verwissenschaftlichung der klassischen Professionen, so übernahm sie in einem nächsten Schritt im Laufe des 19. Jahrhunderts die Aufgabe, Lehrer für die höheren Schulen auszubilden. Zuvor war das Lehramt an höheren Schulen noch überwiegend von Theologen ausgeübt worden, die nach dem Universitätsstudium kein Pfarramt erhalten hatten. Jetzt wurde der Lehrer an höheren Schulen ein selbständiger Beruf, der seine Ausbildung an der auf wissenschaftlicher Grundlage ruhenden philosophischen Fakultät erhielt. Die Ausbildung der Lehrer für das höhere Schulwesen fiel mit der Ausbildung der wissenschaftlich Gelehrten zusammen. Dem entsprach die Vorstellung, dass es notwendig sei, „zugleich an einem Punkt es zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit zu bringen und daneben jene universale Bildung zu gewinnen, ohne die niemand dem Beruf des Lehrers gerecht werden kann“ (Paulsen 1966 [1902]: 543). Denn der Unterricht in den oberen Klassen ziele darauf ab, „zum selbständigen Sehen, Erfassen und Beurteilen der Dinge zu führen“ (ebd.: 540).

Die philosophische Fakultät wurde damit seit Anfang des 19. Jahrhunderts faktisch zur Berufsfakultät für die höheren Lehrämter (Titze 1987, 1990, 1995). Damit einher ging die fachliche Spezialisierung der Lehrer. Den fachwissenschaftlichen Disziplinen folgte schließlich der Fä-

cherkanon der Gymnasien. Die geltenden Standards der gymnasialen Bildung richteten sich an den akademischen Standards aus, die die Universitäten vorgaben. Allein der Abschluss der „höheren Lehranstalten“ mit dem Abitur berechnete dazu, das Studium an der Universität anzutreten. Das Abitur symbolisierte die Fähigkeit, an einem Universitätsstudium teilzunehmen, „in dem die Studenten von Anfang an als gleichberechnete Diskussionspartner von Professoren gedacht waren, die ihre akademische Lehre mit ihrer Forschung verbinden sollten“ (Zymek 2009: 178).

Vor dem skizzierten Hintergrund kam es in der Folge zu einer wechselseitigen Verstärkung der Bildungsnachfrage. Zum einen expandierten vor allem die Studiengänge für das höhere Lehramt im Rahmen der philosophischen Fakultät, womit die Stärke des Personals für die höheren Schulen zunahm. Es kam zu einer entsprechenden Entwicklung der Nachfrage nach gymnasialer Bildung, die beständig die Zahl der Absolventen mit einer Universitätszugangsberechtigung vergrößerte. Das verstärkte wiederum den Zustrom zu den Universitäten. Der Wandel und die Expansion der gymnasialen und der universitären Bildung bekräftigten sich gegenseitig. Es entstand eine Eigendynamik, in der sich das Bildungssystem gleichsam selbst ausbaute (Titze 1995).

Dies führte dazu, dass die philosophische Fakultät mit ihren verschiedenen Fachrichtungen an Gewicht gegenüber den klassischen Professionsfächern der ehemals oberen Fakultäten gewann. Ende des 19. Jahrhunderts war etwa die Hälfte aller Studenten an den philosophischen Fakultäten eingeschrieben (Titze 1990: 139). Der weitaus größte Teil von ihnen wurde nach Abschluss des Studiums als Gymnasiallehrer selbst wieder im Bildungssystem beschäftigt. Die Expansion des Universitätsstudiums, die Akademisierung der Lehrerrollen für die höheren Schulen und deren Orientierung an akademischen Standards waren untrennbar miteinander verknüpft. In der Logik des „Eigenausbaus“ hatten Universitäten wie Gymnasien im wechselseitigen Bezug aufeinander sowohl teil an der Konstruktion dessen, was als „Bedarf“ an Gymnasiallehrern erschien, als auch dessen, was sich als „Nachfrage“ nach einem Studium bzw. nach einem Gymnasialabschluss darstellte.

## **Pädagogen des niederen Schulwesens (Volksschullehrer)**

Zunächst blieb die Akademisierung der Lehrerrolle auf die „höheren Schulen“ beschränkt. Die Rollen der Lehrer an diesen Schulen waren dadurch scharf abgegrenzt von den Rollen der Volksschullehrer. Die Lehrer der Volksschulen wurden im 19. Jahrhundert in Lehrerseminaren ausge-

bildet, in denen erfahrene Lehrkräfte vor allem ein generalisiertes berufliches Erfahrungswissen an die zukünftigen Lehrer weitergaben.

Mit der Einrichtung Pädagogischer Akademien in Preußen wurde ein erster Schritt in Richtung einer wissenschaftlich begründeten Ausbildung vollzogen. Diese Akademien hatten Fachschulcharakter und waren gleichsam das pädagogische Pendant zu den Bau- und Gewerbeakademien jener Zeit (Lundgreen 2011: 21). An die Tradition der Pädagogischen Akademien der Weimarer Zeit schloss in den 1950er Jahren die Gründung von Pädagogischen Hochschulen an. Zugleich wurde damit die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern ebenfalls auf eine wissenschaftliche Basis gestellt. Die bislang geltende Unterscheidung zwischen dem volkstümlichen niederen und dem an der Wissenschaft ausgerichteten höheren Schulwesen verlor damit an Überzeugungskraft.

Die Hauptschullehrer sollten jetzt einen wissenschaftlich orientierten Fachunterricht erteilen. Die Pädagogischen Hochschulen erhielten im Zuge dieses Wandels das Promotionsrecht in Erziehungswissenschaften (Lundgreen 2011: 24). Schließlich wurden sie ab 1980 in fast allen Bundesländern in Universitäten integriert, und das Lehramtsstudium wurde den wissenschaftlichen Disziplinen zugeordnet. Nicht nur die Ausbildung für Gymnasiallehrer, sondern für sämtliche Lehrerkategorien fand nun an Universitäten statt.

Ein großer Teil der Studenten der aus der philosophischen Fakultät hervorgegangenen „reinen“ wissenschaftlichen Disziplinen waren nun für das Lehramtsstudium eingeschrieben. In den 1950er Jahren waren von allen Studierenden an den Universitäten und Hochschulen<sup>3</sup> nur 20 % Lehramtsstudierende. Deren Quote stieg in den frühen 1970er Jahren auf etwa 36 %, um dann in den späten 1980er Jahren allerdings auf etwa 10 % zu fallen. In den Sprach- und Kulturwissenschaften lag die Quote der Lehramtsstudierenden 1975 bei 65 %, sie sank 1988 auf 23 % und stieg Anfang der 2000er Jahre auf 28 %. Für Mathematik und Naturwissenschaften lag sie 1975 bei 47 %, 1988 bei 10 % und 2001 bei 15 % (Lundgreen et al. 2008: 107).

Der Rückgang der Lehramtsstudierendenquote in den 1980er Jahren hat mit der hohen Lehrerarbeitslosigkeit in jener Zeit zu tun. Vor allem Ende der 70er Jahre bis Ende der 80er Jahre ging die Anzahl der Einstellungen dramatisch zurück. So standen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen 1982 erstmals keine Stellen für Ersteinstellungen zur Verfügung (Hüfner/Naumann/Köhler/Pfeffer 1986: 234). Durch den Beamtenstatus

---

<sup>3</sup> Die Fachhochschulen sind in diesen statistischen Angaben nicht enthalten, da dort keine Lehrer ausgebildet werden.

der Lehrer war die Kopplung zwischen Hochschulabschluss und den Positionen des amtlichen Stellenkegels sehr eng. Zum einen führte der Weg von Lehramtsstudienabsolventen so gut wie ausschließlich auf die im Schulsystem vorgehaltenen Lehrerstellen. Zum anderen setzte der Zugang zu diesen Stellen eine Staatsexamensprüfung voraus. Als abzusehen war, dass die Zahl der Lehramtsstudienabsolventen das bestehende Angebot an Stellen übersteigen würde, wurden Bemühungen eingeleitet, die Nachfrage zu erhöhen, u.a. durch Anhebung der Lehrer-Schüler-Relationen. Dies ging so lange gut, bis die Finanzminister der Länder dem Vorgehen ihre Gefolgschaft verweigerten, auf das Überangebot an Lehramtsbewerbern mit einer Ausdehnung der Anzahl der Stellen zu reagieren (vgl. ebd.: 229ff.). Wir haben es hier also nicht mit einem festliegenden und quasi-objektiven Qualifikationsbedarf zu tun, sondern mit einer sozialen und konfliktreichen Konstruktion.

Mit der Errichtung der Pädagogischen Hochschulen sowie ihrer Integration in die Universitäten setzte sich auch für die Sekundarstufe I und die Primarstufe die Tendenz fort, das berufliche Handeln der Lehrer an Standards zu orientieren, die der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Ausbildung an Hochschulen und Universitäten entsprangen. „Wissenschaftsorientierung“ und „Wissenschaftspropädeutik“ waren nun jene Leitbegriffe (Leschinsky/Roeder 1980), denen die Lehrpläne und Fachdidaktiken auch auf diesen Schulstufen folgen sollten.

## **Pädagogisierung gesellschaftlicher Funktionsbereiche**

Die Pädagogik identifiziert mit voranschreitender innerdisziplinärer Differenzierung beständig weitere Problemlagen, die allein zu bewältigen seien durch eine absichtsvolle Erziehung und Personenveränderung, welche zugleich einer pädagogischen, also einer wissenschaftlichen Begründung und Anleitung bedürften. Massenkommunikation, Freizeit, Kunst, Intimbeziehungen, Gefängnishaft, beruflicher Qualifikationserwerb usw. werden auf diese Weise in Einsatzfelder pädagogischer Vermittlungstechnologien oder pädagogischer Interventionen<sup>4</sup> verwandelt. Und im Zusammenhang damit werden beständig weitere pädagogische Studiengänge an den Hochschulen ins Leben gerufen. Stehen einmal ausgebildete Pädagogen für ein Feld zur Verfügung, so ist eine Dynamik pädagogisie-

---

<sup>4</sup> Wir sprechen hier von Interventionen und Vermittlungstechnologien, ohne auf die Frage einzugehen, welche Probleme sich ergeben, wenn in Feldern, die als pädagogische markiert werden und in denen Lehrer im Kontext von Interaktionssystemen operieren, aufseiten der Erzieher unter der Prämisse von Technologisierbarkeit (z.B. im Rückgriff auf didaktische Rezepte) gehandelt wird (zum Problem vgl. etwa Luhmann 1985).

render Verberuflichung in Gang gesetzt, die einen Bedarf an weiteren Absolventen erzeugt. Die Hochschulen und Universitäten erschaffen sich jenen Bedarf, den sie selbst befriedigen.<sup>5</sup>

Erzieherrollen innerhalb eines pädagogisch erschlossenen Feldes, die sich nicht auf eine wissenschaftliche Ausbildung berufen können, verlieren damit ihre Legitimität. Ist einmal Personal verfügbar, dem kraft Abschluss zugeschrieben wird, über pädagogische, das heißt über wissenschaftlich fundierte Technologien oder Interventionsmöglichkeiten zu verfügen, so haben es jene schwer, die auf der Grundlage eines bloßen akkumulierten Erfahrungswissens handeln. Ihrem Handeln wird ein vorpädagogischer Charakter zugewiesen. Es wird in ein Vorfeld des Erziehens manövriert, in dem diffuse Absichten mittels diffuser Praktiken verfolgt werden.

### **Pädagogisierung sämtlicher Phasen des Lebenslaufes – das Beispiel Frühpädagogik**

Nicht nur „neben“ dem schulischen Bereich liegende Felder, sondern auch Felder, die, unter dem Gesichtspunkt des Lebenslaufes betrachtet, der Schule nach- und vorgelagert sind, werden nach der skizzierten Logik als Betätigungsfelder wissenschaftlich ausgebildeter Pädagogen klassifiziert. Auf diese Weise entsteht unter anderem ein Bereich der Frühpädagogik, mit dem wir uns zuletzt exemplarisch beschäftigen wollen.

Auch im Bereich der frühkindlichen Betreuung fand zunächst die Ausbildung, ganz ähnlich wie im sogenannten Volksschulbereich, in Fachschulkursen für Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen statt, und zwar ebenfalls in der institutionellen Form des Seminars. Diese Form wurde auch nach dem Zweiten Weltkrieg beibehalten (Lundgreen 2011).

Der erste Lehrstuhl für Kleinkindpädagogik in Deutschland wurde 1976 an der Freien Universität Berlin gegründet (Krüger/Lütke-Entrup 2008). Bis 2004 ging die Expansion der frühpädagogischen Ausbildung an Universitäten und Hochschulen nur zögerlich voran. Die Zahl der Lehrstühle erhöhte sich in dieser Zeit nur unwesentlich. Einen entscheidenden Wendepunkt markiert das Jahr 2005, in dem die Deutsche Gesell-

---

<sup>5</sup> Bereits für Ernst Christian Trapp (1977 [1780]: 21), der als erster weltweit an der Universität Halle auf einen Lehrstuhl für Pädagogik berufen wurde, war eine entsprechende Vorstellung Programm: „Was man mit Sorgfalt treiben muss, dazu muss man sich gehörig vorbereitet haben; man muss der Grundsätze desselben kundig sein und ihre Anwendung sowohl theoretisch als auch praktisch erlernt haben. Das heißt mit anderen Worten: Erziehung muss als eine eigne Kunst von ihren eignen Leuten getrieben werden.“

schaft für Erziehungswissenschaft ein Symposium zum Thema „Akademisierung der Erzieherinnenausbildung?“ veranstaltete. Im Ergebnis wurde erklärt, dass ein „höherer Anteil an akademisch ausgebildetem Personal ... in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern der Kindertageseinrichtungen unverzichtbar“ (DGfE 2005: 1) sei, und es wurde gefordert, entsprechende Studiengänge an den Universitäten und Hochschulen einzurichten, die „schwerpunktmäßig für die vorschulische Bildungsarbeit ... qualifizieren“ (DGfE 2005: 1).

In der Folge stieg die Zahl entsprechender Studienprogramme dramatisch an (Keil/Pasternack/Thielemann 2012). Gegenwärtig gibt es an 77 Hochschulen 104 Studienangebote für den frühpädagogischen Bereich.<sup>6</sup> Auch wenn der jüngste Bundesbildungsbericht feststellt, dass an den Kindertagesstätten „der Anteil der einschlägig an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte ... mit 3 % weiterhin verschwindend gering“ sei (ABB 2012: 60), so ist hier mit Sicherheit angesichts der Expansion der Studienprogramme eine wesentliche Zunahme zu erwarten.

Dem Phänomen liegen Redefinitionen und Reklassifikationen des beruflichen Handelns von Erzieherinnen und Erziehern im vorschulischen Feld zugrunde, die ihren Ursprung – nach dem bereits aufgezeigten Akademisierungsmuster – ebenfalls in der Wissenschaft haben. Sie werden an den Universitäten und Hochschulen erzeugt, also in jenen Einrichtungen, die zugleich das Personal für die so reklassifizierten Berufsrollen hervorbringen. Exemplarisch sei eine solche Redefinition und –klassifikation anhand eines längeren Zitates aus einer Publikation verdeutlicht, die die Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik und deren Qualifikationsprofile bilanziert. Es heißt dort:

„Für die Beschreibung und Analyse der Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte bietet sich ... ein zusammenführendes Modell an, das die Differenzierung von Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz) aufgreift. ... Die Grundlagen der Handlungsfähigkeit resultieren aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von (a) explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, (b) implizitem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte sowie (c) Fertigkeiten, z. B. methodischer oder didaktischer Art. Die situative Handlungsbereitschaft wird allerdings wesentlich durch die jeweilige Situationswahrnehmung und -analyse sowie die aktuelle Motivation beeinflusst. Schließlich wird das Denken und Handeln von Menschen grundlegend von einer weiteren Dimension geprägt: von handlungsleitenden Orien-

---

<sup>6</sup> Nach der Studiengangsdatenbank der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WIFF). Vgl. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium/studiengangsdatenbank.html> (26.4.2012).

tierungen, Werthaltungen und Einstellungen. Diese Haltung liegt quasi als handlungsgenerierende Struktur – im Sinne eines individuell-biografischen und kollektiven Habitus – ‚hinter‘ der Ebene der Disposition. Sie beeinflusst damit wesentlich den Prozess der Umsetzung von Wissen und Orientierungen in die Handlungspraxis. Diese Handlungsrealisierungen können einen routinehaften oder auch experimentellen bzw. krisenhaften Charakter haben. Aus der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft resultiert das konkrete Handeln in der komplexen pädagogischen Situation, das seinerseits – zumindest implizit – evaluiert wird und dann auf Wissen, Motivation und Handlungspotenziale zurückwirkt. Hiermit ist auch der Bezug zum Prozessmodell des professionellen Handelns hergestellt: Im Zuge der Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Ausbildung, oder auch später in der Berufspraxis, müssen einzelne Handlungssituationen immer wieder erfasst, analysiert, geplant, praktisch bewältigt, reflektiert und evaluiert werden. Dieser forschende und selbst-reflexive Habitus sowie die mit ihm verbundene professionelle Haltung stellen einen Schlüssel zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenz dar“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011: 42f.)

Es geht hier nicht darum, die Angemessenheit dieser Reklassifikationsprozesse in sachlicher Hinsicht zu beurteilen. Allein der soziale Beschreibungszusammenhang ist von Interesse. Die Qualifikationen, die die beruflichen Positionen verlangen, werden in der Perspektive wissenschaftlicher Disziplinen – hier etwa unter den Gesichtspunkten der Pädagogik, der Psychologie oder der Professionssoziologie – reklassifiziert. Aktuell werden solche Reklassifikationen vor allem im Rückgriff auf den Kompetenzbegriff vorgenommen.

Dies scheint kein Zufall zu sein, denn der Begriff taugt vorzüglich, die so konstruierten Positionsanforderungen und das, was die Ausbildung an den Hochschulen leisten soll (im Zitat: „Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Ausbildung“), auf unmittelbare Weise aufeinander zu beziehen. Mit seiner Hilfe wird, ausgehend von der Wissenschaft, von den Hochschulen und Universitäten, ein veritabler Klassifikations-Prozess in Gang gesetzt: Die „Akademisierung“ beruflicher Rollen betrifft nicht nur die Verlagerung der Ausbildung für Erzieher oder andere Berufsgruppen an Hochschulen und Universitäten, sie umfasst auch die beruflichen Positionen selbst. Diese werden reklassifiziert anhand der nun akademischen Abschlüsse sowie anhand der Kompetenzen, die den Inhabern der Abschlüsse zugeschrieben werden.

Die Akademisierung bezieht sich also sowohl auf die Klassifikation des *Personals* (anhand von Abschlüssen) als auch auf die Klassifikation der *Positionen*. Sie verknüpft beide Reklassifikationen miteinander. Mit den neuen Studienprogrammen werden sogleich neue Kriterien und Definitionen der Angemessenheit des beruflichen Handelns institutionalisiert.

Dies erzeugt in der Folge einen Sog im Hinblick auf die weitere Expansion der jeweiligen Studienprogramme.

## Fazit

Die aufgezeigte Dynamik von Reklassifikation und Expansion betrifft nicht nur pädagogische Berufe und pädagogische Studienprogramme. Insofern versuchte der Beitrag am Beispiel pädagogischer Berufe eine übergreifende Logik der Akademisierung transparent zu machen.<sup>7</sup> Diese Logik liegt jenseits einer unidirektionalen Determination der Hochschulentwicklung durch einen vermeintlich „objektiven“ Qualifikationsbedarf. Zu bezweifeln ist aber ebenso, dass, im Sinne Parsons', den akademischen Standards, die in den Universitäten erzeugt werden, auch die *faktische* Rationalität des beruflichen Handelns bruchlos folgt. Gerade Lehrer und Erzieher wissen ein Lied davon zu singen.<sup>8</sup>

Im Zuge der Akademisierung werden allerdings neue berufliche Standards als *geltend* institutionalisiert. Mit den Universitäten als Einrichtungen der Forschung und der akademischen Lehre ist dieser Geltungsanspruch institutionalisiert. Die Wissenschaft betreibt zudem eine ausgefeilte Evaluations- und Testmaschinerie, die ihr beständig die Erfolge der eigenen Akademisierungsbemühungen bescheinigt. Ein Zurückgehen auf das Geltungsniveau bloß erfahrungsbasierter Technologien und Interventionen ist nicht mehr möglich.

Damit ist weder gesagt, dass ein erfahrungsbasiertes berufliches Wissen faktisch an Bedeutung verliert, noch dass wissenschaftlich basierte Technologien und Interventionen sich in der beruflichen Praxis gegenüber erfahrungsbasierten tatsächlich als überlegen erweisen müssen.

---

<sup>7</sup> Man denke nur an therapeutische Interventionen, die sich beständig auf weitere Felder ausdehnen, auf Paarbeziehungen, auf Familien etc. Die Interventionen gewinnen an Breite, weil mehr und mehr Verhaltensweisen durch die Wissenschaft als Ausdruck einer psychischen oder sozialen Störung klassifiziert und damit als pathologisch begriffen werden, die vorher schlicht als abweichend galten. Besonders plastisch wird dies, wenn man die Entwicklung des DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) im Zeitverlauf betrachtet (vgl. etwa Illouz 2008: 276ff.). Es werden bestehende und neue Handlungsbereiche auf diese Weise ausgewählt und neu klassifiziert: als Betätigungsfelder spezifischer Professionen. Und die Universitäten stellen zugleich jenes Personal zur Verfügung, das legitimerweise die entsprechenden therapeutischen Interventionen bewerkstelligt.

<sup>8</sup> So wurde schon bald in den Gymnasien die Lehrerausbildung an den philosophischen Fakultäten als mangelhaft angesehen, worauf man aber erst 1890 in Anlehnung an die Juristenausbildung mit der Einführung eines Referendariats reagierte. Nach Abschluss des wissenschaftlichen Studiums erfolgte nun eine zweijährige praktische Einführung in den Beruf (Oelkers 1993: 39). Auf das Theorie-Praxis-Problem kann hier nicht näher eingegangen werden.

Nicht unberührt von den genannten Akademisierungsprozessen bleibt zudem die gesamte Semantik, in der die entsprechenden beruflichen Felder nun beschrieben werden: „Längst ist der ‚kompetente Säugling‘ Gegenstand der öffentlichen Erziehung“, so eine Bemerkung von Sander (2013: 7), die sich auf eine bayerische Handreichung für Kitas stützt. Und es ist zu erwarten, dass bald auch das Publikum sich mehr und mehr an dieser Semantik orientieren wird.<sup>9</sup>

## Literatur

- ABB, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2005): Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik“. Vorstand der DGfE. 16.7.2005. URL: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2005\\_07\\_Vorschul%C3%A4dagogik.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2005_07_Vorschul%C3%A4dagogik.pdf) (25.4.2013).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzen für die Frühpädagogische Berufstätigkeit. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart, 39-44.
- Hüfner, Klaus/Naumann, Jens/Köhler, Helmut/Pfeffer, Gottfried (1986): Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Illouz, Eva (2008): Die Errettung der modernen Seele. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1984 [1798]): Der Streit der Fakultäten. Leipzig: Philipp Reclam jun.
- Keil, Johannes/Pasternack, Peer/Thielemann, Nurdin (2012): Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme (HoF-Arbeitsbericht 2/2012). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Krüger, Heinz-Hermann/Lütke-Entrup, Monika (2008): Der akademische Arbeitsmarkt für Frühpädagogen. Qualifizierung und Nachfrage von wissenschaftlichen Nachwuchskräften. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Budrich, 317-328.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter M. (1980): Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1. Reinbeck: Hamburg, 283-391.
- Luhmann, Niklas (1985): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Diederich, Jürgen (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, 77-93.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Bd.2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

---

<sup>9</sup> Vgl. Illouz (2009), die am Beispiel des therapeutischen Diskurses zeigt, wie sich dieser auf die Lebenswelt, das emotionale Leben der Menschen und ihre Selbstbeschreibungen auswirkt.

- Lundgreen, Peter (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, 9–39.
- Lundgreen, Peter/Scheunemann, Jana/Schwibbe, Gudrun (2008): Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 8). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oelkers, Jürgen (1993): Perspektiven der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1993, Heft 1, 35-44.
- Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paulsen, Friedrich (1966): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Hildesheim: Olms.
- Sander, Wolfgang (2013): Im Land der kompetenten Säuglinge. Wie Legitimationsfloskeln vom Kindergarten bis zur Hochschule den Kompetenzbegriff aushöhlen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26. April, S. 7.
- Stichweh, Rudolf (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (2005): Die Universalität wissenschaftlichen Wissens. In: Gloy, Karen/Zur Lippe, Rudolf (Hrsg.): *Weisheit – Wissen – Information*. Göttingen: V&R Unpress, 177–191.
- Stock, Manfred (2005): *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Titze, Hartmut (1987): *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1990): *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1995): *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830 bis 1945* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1: Hochschulen, 2. Teil). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Trapp, Ernst C. (1977 [1780]): *Versuch einer Pädagogik: Von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren*. Paderborn: Schöningh.
- Zymek, Bernd (2009): Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2), 175–193.

## **Der soziologische Kompetenzbegriff und seine Konsequenzen für eine echte Kompetenzentwicklung an Hochschulen**

**Tobias Sander**  
**Jan Weckwerth**  
Hannover

Mit der zunehmenden Ablösung des Qualifikationsbegriffs durch den umfassenderen Kompetenzbegriff in bildungspolitischen Debatten geht die Aufforderung zum Selbstlernen einher. Die handelnden Subjekte sollen ihren (Weiter-) Bildungsprozess eigenverantwortlich steuern. Für die Hochschulbildung bzw.

die Studierenden gilt dies allemal: Schließlich handelt es sich bei der Hochschulbildung um Bildungsprozesse von Erwachsenen, die bereits über grundlegende Fähigkeiten zum Selbstlernen verfügen (sollten).

Zudem rückt mit dem Übergang von der Qualifikation auf die Kompetenz auch eine andere Art Wissen in den Fokus: Die Befähigung zur Aneignung des – für ein konkretes Problem – relevanten Wissens gewinnt gegenüber dem reinen Faktenwissen zunehmend an Relevanz (vgl. Dewe 2010; Pfadenhauer 2010). So bildet weniger die Vermittlung feststehender, spezifischer, mithin deklarativer Wissensbestände, sondern der *Umgang* mit eben jenen Wissensbeständen das zentrale Element des Kompetenzdiskurses. Zu dieser Verschiebung auf das *to do how* im Gegensatz zum *to do what* gehört auch der kompetente Umgang mit dem individuellen Nicht-Wissen (vgl. Willke 2002; Kurtz 2010).

## Soziologische Dimensionen des Kompetenzbegriffs

Dabei erscheint es verkürzt, Kompetenz(en) nur anhand der zunehmenden Informalisierung des Wissens zu charakterisieren. Die tendenzielle Ablösung deklarativen bzw. expliziten Wissens durch prozedurales, implizites Wissen verweist nicht nur auf eine andere Art des Wissens. Nach der einflussreichen Definition von Weinert (2001: 27 f.) sind unter Kompetenzen die mit den „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verbundenen „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ zu verstehen.

Demnach beinhalten Kompetenzen eben nicht nur andere Fähigkeiten und Fertigkeiten – bzw.: anderes Wissen –, sondern schließen grundlegend auch die *Voraussetzungen* für den Einsatz solcher Ressourcen mit ein. In dieser Definition verschmelzen Fähigkeiten und Bereitschaften, also *Können* und *Wollen*. Damit wird der soziale Charakter des Könnens unterstrichen, welches nicht trennscharf von aktEURspezifischen Einstellungen, Motivationen und Emotionen unterschieden werden kann. Insofern beschreibt der Kompetenzbegriff nicht primär die *Handlungsressourcen*, sondern ganz wesentlich auch die *Handlungspräferenzen* und *-dispositionen* (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003; grundlegend Marquard 1981). Kompetenzen sind also vergleichsweise tief in die Ausstattung der Subjekte eingeschrieben.

Somit umfassen Kompetenzen zumindest prominente Teile der Eigenschaften einer Person und lassen sich entsprechend nur langsam entwickeln. Daher spricht man korrekterweise von *Kompetenzentwicklung* und nicht – auch wenn man es immer wieder hört oder liest – von *Kompetenzerwerb* oder *Kompetenzvermittlung*. Kompetenzentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, der tiefgreifende und alltagsweltlich umfassende Lernprozesse in sich trägt (vgl. etwa Clement 2002; Vonken 2006; Schiersmann 2007; Klieme/Hartig 2007). Ähnlich verhält es sich mit der verwandten Debatte um das Lebenslange Lernen: Hier geht es eben nicht nur um eine verstärkte Zuwendung zu formalen Weiterbildungen oder Aktualisierungen des eigenen fachlich-deklarativen Wissensfundus, sondern um eine beständige, umfassende, routinemäßige und aus der eigenen Motivation entspringende Arbeit an sich selbst bzw. an der eigenen Persönlichkeit (vgl. auch Arnold 1997).

Insofern weist der Kompetenzbegriff zunächst einmal einige Ähnlichkeiten mit solchen soziologischen Begriffen und Kategorien auf, die dauerhafte, für eine Person typisch gewordene Handlungsorientierungen beschreiben sollen. Dazu zählen Mentalitäten, ihr Ausdruck in den Lebensstilen oder grundlegend der von Bourdieu geprägte Begriff des Habitus.

Da Kompetenzen aber nicht nur solche Dispositionen, sondern ebenso die einsetzbaren Ressourcen (also deklaratives Wissen und Bildung) umfassen, kann man beim Kompetenzbegriff unserer Meinung nach sogar von einer eigenständigen – allerdings noch wenig untersuchten – soziologischen Kategorien sprechen.

Eigenständige soziologische Kategorien zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen bestimmte Annahmen über Aspekte des Handelns bzw. der Interaktion oder über einen bestimmten Bereich der sozialen Ordnung (Strukturelemente, Systeme) zu Grunde liegen. In diesem Sinne weist ein soziologischer Kompetenzbegriff darauf hin, dass komplexes, tendenziell professionelles Handeln *immer* auf Dispositionen *und* Ressourcen, auf implizites als auch auf explizites Wissen zurückgeht. Dafür gibt es bislang keine scharfe soziologische Begrifflichkeit. Lediglich die Wissenssoziologie hat mit ihrer Lesart des Begriffes *Wissen* einem Teil des soziologisch interessierten Publikums deutlich gemacht, dass 1) jegliches Handeln auf Wissen fußt und sich hierbei 2) explizite und implizite Formen des Wissens regelmäßig verschränken (vgl. Knoblauch 2005: 336 f.).

## Konsequenzen für Lernprozesse an Hochschulen

Nimmt man die aufgezeigte soziologische Dimension des Kompetenzbegriffs auch praktisch ernst, bedeutet das für Lernprozesse an Hochschulen, sich von den *Bildungsgegenständen* lösen zu müssen. Vielmehr kommt es auf die didaktisch-wissenserwerbsbezogene *Rahmung* der Lernprozesse an, ohne die inhaltlichen Ausformungen im Detail konkretisieren zu müssen. Die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse bezüglich der Verwandtschaft des Kompetenzbegriffs mit den akteurseigenen Handlungsdispositionen ziehen so direkte Konsequenzen für die (konkreten) pädagogischen Maßnahmen nach sich. Die soziologische Begriffsklärung mündet in einen didaktischen Auftrag.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass kompetenzrelevante Wissensbestände, die sich durch routinemäßige Verfügbarkeit, Dauerhaftigkeit und Praxistauglichkeit auszeichnen, nur in bestimmten Lernumgebungen ausgebaut werden können. Entsprechende Lernprozesse müssen *erstens* auf eine gewisse Dauer hin angelegt sein und *zweitens* der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie – ganz besonders – zwischen den Lernenden untereinander eine besondere Bedeutung beimessen. Gewissermaßen als Nebenprodukt andauernden gemeinsamen Tuns werden so Handlungstechniken und -strategien zu Routinen umgewandelt und sukzessive im impliziten Wissensvorrat abgelagert, letzten Endes also in den typischen Handlungsapparat einer Person eingegliedert.

In diesem Kontext muss *drittens* eine gewisse Chance zum Ausprobieren gewährleistet sein. Bis zu einem gewissen Grade bilden die Lernprozesse alltagsweltliche Bedingungen nach: Sie versuchen, ein langfristiges, komplexes und Fehler zumindest teilweise verzeihendes „Erfahrungslernen“ (Böhle/Bolte 2002; Porschen/Bolte 2004) zu ermöglichen.

Es können also solche Lehr- und Lernkonzepte als besonders förderlich bezeichnet werden, die auf unterschiedlichen Lernsettings (Plenum, Kleingruppe etc.) basieren und zudem Selbstlernphasen zur Entwicklung personaler Kompetenzaspekte systematisch integrieren. Diese Anforderungen sind im Wesentlichen bereits bei problem- und projektorientierten Lernkonfigurationen erfüllt. Darüber hinaus muss hier, wie erwähnt, die Gelegenheit geboten werden, das neu erworbene Wissen wiederholt auszubüben. Für eine Verstetigung der Lernprozesse im Sinne einer nachhaltigen Unterstützung der Kompetenzentwicklung sollten die entsprechenden Module dann idealerweise auch über mehrere Semester laufen.

Zusammenfassend gesagt: Die viel beschworene *Employability* lässt sich sicherlich nicht durch eine einmalige, zudem eher theoretisch geprägte Lehrveranstaltung erreichen, die keine Möglichkeit bietet, dass das neue, zunächst eher als explizit zu bezeichnende Wissen durch wiederholte Anwendung unter unterschiedlichen Kontextbedingungen eine Chance auf Verstetigung erhält und somit zu implizitem Wissen wird.

Eine Vergleichsstudie der Kompetenz- und Schlüsselqualifikationsprogramme von 25 deutschen Hochschulen (davon neun Universitäten) in deren technikwissenschaftlichen Fachrichtungen gelangt indessen zu ernüchternden Ergebnissen (vgl. Sander 2010).

Demnach werden im außer- und überfachlichen Bereich der Curricula überwiegend lediglich additive Kenntnisse aus den deklarativen Wissensbeständen anderer Fachwissenschaften vermittelt (z.B. rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Grundkenntnisse für Ingenieure). Zudem basieren die Programme größtenteils auf den klassischen didaktischen Lehr- und Lernformen, etwa dem Vermitteln und Abprüfen expliziter Wissensbestände. Dies gilt bezeichnenderweise auch für die Mehrheit der erst durch die Schlüsselqualifikations- und Kompetenzdebatte ins Leben gerufenen Gegenstandsbereiche wie beispielsweise „Soziale Kompetenz entwickeln“, „Selbstmanagement“ oder „Kommunizieren/Präsentieren“.

Zudem werden die oben genannten Basiskriterien – nämlich ein Mix von Lernumgebungen, praxisnahem Gegenstandsbezug und Wiederholungsmöglichkeiten – nur von weniger als einem Zehntel der untersuchten Angebote erfüllt. Eine norddeutsche Fachhochschule bietet gar ein

Modul „Schlüsselkompetenzen“ an, welches aus drei Vorlesungen (!) mit jeweils anschließender Klausur (!) besteht.

Generell entsteht der Eindruck, dass durch einfachste Maßnahmen schon viel gewonnen wäre: Die Abschaffung positivistischer Leistungsüberprüfungen (Klausuren), ein Mix von (Klein-)Gruppen und Plenum sowie eine ausgeprägte Fall- bzw. Problemorientierung mit systematisch integrierten Selbstlernphasen können als aufwandsarm zu realisierende Minimalkriterien für Schlüsselqualifikations- bzw. Kompetenzprogramme an Hochschulen benannt werden. Überdies möchten wir Tutorien anregen, welche es den Studierenden unter einer professionellen Anleitung erlauben, den eigenen Lernprozess mit einem reflektionsförderlichen Abstand zu begleiten.

Dahingegen stellen die Autoren mit Überraschung fest, dass die Hochschulen auf einem anderen Feld der Kompetenzentwicklung von Studierenden durchaus mutig agieren. Vor allem in Deutschland wird in jüngster Zeit vermehrt versucht, die Studierenden *außerhalb der Curricula* enger zu begleiten. Auf den hierfür einschlägigen Mentoring- und Coaching-Angeboten fußt eine ganze Reihe der Programme des bis 2016 rund eine Milliarde Euro schweren „Qualitätspaktes Lehre“.

Fokussieren solche Angebote nicht nur auf Lern*strategien* und Lern*techniken*, sondern auf Lern*kulturen* bzw. *-stile* sowie auf die gesamten Studier- und Alltagskulturen, können die Studierenden durch diese individualisierte Unterstützung maßgeblich bei ihrer (persönlichen) Kompetenzentwicklung unterstützt werden. Schließlich gilt es, an individuell und sozial unterschiedliche Interessen und Neigungen sowie Praktiken der Wissensaneignung ‚anzudocken‘. Durch eine diesbezügliche Sensibilisierung für fachliche Interessen sowie für die eigenen Lernstile steigt die Studienmotivation und es werden Leistungspotentiale freigelegt.

Solche Ansätze der individualisierten Begleitung im Studienverlauf besitzen auch beträchtliche Vorteile beim Umgang mit sozialer Ungleichheit *im* Studium. Vor allem bei hochschulfern sozialisierten Studierenden lassen sich so die beträchtlichen, ganz und gar nicht leistungsförderlichen Irritationen bearbeiten, welche der Übergang auf die Hochschule in diesen Fällen schon zwangsläufig mit sich bringt (vgl. Schmitt 2010). Dabei muss allerdings sichergestellt sein, dass das begleitende Personal nicht nur Techniken und Strategien vermitteln kann, sondern den lern- und alltagskulturellen Habitus des Gegenübers verstehen und den Studierenden so ressourcenorientiert begleiten kann.

## Schlussfolgerungen

Im vorliegenden Beitrag haben wir versucht, 1) die soziologische Dimension des Kompetenzbegriffes deutlich zu machen, und 2) die Chancen zu skizzieren, die eine solche echte Kompetenzentwicklung an Hochschulen birgt.

Wie an den Ausführungen zur soziologischen Kompetenzdimension zu sehen war, sind im Hinblick auf Kompetenzentwicklungsprogramme nicht nur die Ressourcen des Handelns (also das explizite Wissen), sondern wesentlich auch die Handlungsdispositionen, -routinen und -präferenzen zu beachten. Wichtig ist hierbei allerdings, dass man sich der Partialität der entsprechenden Maßnahmen bewusst ist. Das *Wollen*, von dem Weinert spricht, kann man nicht nur nicht erlernen, sondern auch nicht unbedingt in solch vergleichsweise kurzen (und späten!) biographischen Abschnitten wie der Hochschulbildung ausbilden. Nach Bourdieu formt sich der Handlungsdispositionen generierende Habitus nur in längeren zeitlichen Intervallen um (vgl. insb. Bourdieu 1982; Bourdieu/ Wacquant 1996). Aufgrund dieser Trägheit kann das Handeln lange ‚eigensinnig‘ – also eben nicht konform zum Feld der Hochschule – bleiben. Bei der stärkeren Orientierung der Hochschulen am Kompetenzbegriff sollte man also nicht der Illusion erliegen, das berühmte ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ zur urbanen Bildungsbürgerin par excellence umprägen zu können.

Gleichwohl ist der Ansatz vielversprechend, die spezifischen Lernkulturen von Einzelnen und Gruppen aufzunehmen und Unterstützung zur Weiterentwicklung anzubieten. Neben begleitenden, möglichst habitus- und lernkultursensitiven Beratungsangeboten sind verstärkt Lehr- und Lernformate gefragt, welche den Studierenden eine größere Freiheit geben, ihre spezifischen Lernpraktiken und Handlungsweisen zu reflektieren und auf Dissonanzen mit den aktuellen Anforderungen hin zu hinterfragen. Wie wir aufgezeigt haben, bringt die Hochschule bzw. das spezifische Studium solche grundlegenden Dissonanzen eben nicht nur bezüglich der Leistungsanforderungen, sondern auch bezüglich einer umfassenden, möglicherweise fremden Lebenswelt bzw. Alltagskultur hervor. Gerade in diesem Bereich bietet das Leitbild der Kompetenz die Chance, die zu Recht kritisierte soziale Selektivität bei der Erlangung eines akademischen Abschlusses nicht nur beim Hochschulzugang, sondern auch im Studienverlauf gezielt zu bearbeiten.

Dazu müssen vor allem generelle Studienhürden weiter abgebaut werden, wie sie durch hohe Prüfungslast, die Häufung besonders selektiver Module etc. im Zuge der Bachelor-Master-Umstellung vielerorts ent-

standen sind. Schließlich erhöht ein übermäßiger *Workload* in den ersten Semestern ganz besonders die soziale Selektivität. Muss man sich als bildungsfern sozialisierter Studierender erst in die fremde Lebenswelt der Hochschule einleben, ist noch nicht das volle (kognitive) Leistungsniveau abrufbar (vgl. Schmitt 2010; Barz/Panyr 2005; Bremer 2004). Gerade bei diesen Studierendengruppen gilt es, den Kompetenzbegriff ernst zu nehmen und die Menschen da abzuholen, wo sie stehen, mithin an ihre Prägungen und die damit verbundenen Ressourcen anzuknüpfen. Dabei geht es nicht um eine politisch gewollte Aufstockung des Akademikerreservoirs, sondern schlicht um (mehr) Bildungsgerechtigkeit.

### Literatur

- Arnold, Rolf 1997: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. S. 253-307. Münster: Waxmann.
- Barz, Heiner/Panyr, Sylva 2005: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung aus milieu-theoretischer Sicht. In: Wiesner, Gisela / Wolter, Andrä (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. S. 61-77. Weinheim/München: Juventa.
- Böhle, Fritz/Bolte, Annegret 2002: Die Entdeckung des Informellen. Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag. Frankfurt/Main u.a.: Campus.
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. 1996: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut 2004: Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, Stefani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. S. 189-213. Weinheim/München: Juventa.
- Clement, Ute 2002: Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. S. 29-54. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, Bernd 2010: Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. S. 107-118. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von 2003: Einführung. In: Dies. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. S. IX-XL. Stuttgart: Schäffer-Pöschel.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes 2007: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007. S. 11-32. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, Hubert 2005: Wissenssoziologie. Konstanz: UVK.

- Kurtz, Thomas 2010: Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. S. 7-25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marquard, Odo 2001: Abschied vom Prinzipiellen. Stuttgart: Reclam.
- Pfadenhauer, Michaela 2010: Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. S. 149-172. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Porschen, Stephanie/Bolte, Annegret 2004: Erfahrungsgeleitete kooperative Arbeit. In: Böhle, Fritz/Pfeiffer, Sabine/Sevsay-Tegethoff, Neve (Hg.): Die Bewältigung des Unplanbaren. S. 78-98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, Tobias 2010: ‚Den Menschen da abholen wo er steht‘. Kompetenzkonzept und Hochschulbildung. In: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 1. S. 3-11.
- Schiersmann, Christiane 2007: Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonken, Matthias 2006: Qualifizierung vs. Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: Gonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold (Hg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. S. 11-25. Opladen: Barbara Budrich.
- Weinert, Franz 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. S. 17-31. Weinheim: Beltz.
- Willke, Helmut 2002: Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

## Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945<sup>1</sup>

Peer Pasternack  
Daniel Hechler  
Halle-Wittenberg

### 1. Publikationen

Pasternack, Peer (Hg.): *Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)* (HoF-Arbeitsbericht 4'12), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2012, 135 S.; ISBN 978-3-937573-30-4. € 10,-. Bezug über: institut@hf.uni-halle.de; auch unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_4\\_2012.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2012.pdf)

HoF ist die einzige unter den deutschen Hochschulforschungseinrichtungen, die kontinuierlich auch (zeit)historische Themen bearbeitet. Der 15. Jahrestag der Institutsgründung ist Anlass, diesen Aktivitätsstrang zu resümieren. Dazu wurden die 11.700 Druckseiten, die in diesem Zusammenhang veröffentlicht wurden, auf etwas über 100 Seiten, d.h. rund ein Prozent, komprimiert: Die zentralen Ergebnisse der 42 realisierten Projekte werden auf jeweils drei Seiten zusammengefasst, sortiert in drei Kapiteln. Die Themen des Kapitels „Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung seit 1945“ reichen von „Hochschulexpansion in den Ländern West-, Mittel-, Osteuropas und den USA in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ und „Private Hochschulen im internationalen und historischen Vergleich (1950-

---

<sup>1</sup> Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Kataloge, CDs/CD-ROMs/DVDs, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben. Daneben werden auch unveröffentlichte Graduirungsschriften und umfanglichere Internetpublikationen verzeichnet. Aufgenommen werden ausschließlich Veröffentlichungen, die nach 1989 publiziert wurden. Soweit die hier verzeichneten Publikationen bis 2005 erschienen sind, stellen sie Nachträge zu folgender CD-ROM-Veröffentlichung dar, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Institut für Hochschulforschung/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9, 10,- €, im Buchhandel oder über [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

2004)“ über „Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945“, „Akademische Rituale als symbolische Praxis an Hochschulen“ oder „Das Verhältnis von Politik und Wissenschaft in der DDR“ bis hin zu „Die DDR-Militär- und Polizeihochschulen“, „Hochschulbau in der DDR“ und „Transformationspfade der Hochschulen im postkommunistischen Osteuropa“. Im Kapitel „Fächer & Orte: Fallstudien“ geht es um Themen wie „Die Aufarbeitung der DDR-Philosophie nach 1989“, „Erziehungswissenschaft im Transformationsprozess“, „Die ostdeutsche Hochschulforschung bis und nach 1989“, „Die akademische Medizin der DDR nach der DDR“ und „Weiterbildung an DDR-Universitäten“. Das abschließende Kapitel widmet sich der „DDR in Forschung und Lehre“, so mit den Beiträgen „Die bundesdeutsche DDR-Forschung vor und nach 1989“, „Die DDR in der Lehre an deutschen Hochschulen“ oder den „Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte“.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte* (Hochschulforschung Halle-Wittenberg), Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 505 S. Im Buchhandel. € 29,-.

Den 54 ostdeutschen Hochschulen wird häufig attestiert, sich nur unzureichend mit ihrer eigenen Vergangenheit in der DDR auseinanderzusetzen. Nicht nur während der politischen Umbrüche 1989 hätten sie abseits gestanden. Vielmehr sei auch in den Jahren danach kaum etwas unternommen worden, um ihre Rolle in der DDR glaubhaft und kritisch aufzuklären. Durchweg fehle der Wille zur Aufarbeitung. Solche Kritiken formulieren Eindrücke, nicht die Ergebnisse von Analysen. Eine solche wird hier nun vorgelegt. Die genauere Prüfung ergibt ein differenzierteres Bild. So haben die Hochschulen seit 1990 über 500 Bücher zu ihrer DDR-Geschichte veröffentlicht und fast einhundert Ausstellungen veranstaltet. Angesichts dessen lässt sich kaum davon sprechen, dass eine allgemeine zeitgeschichtliche Inaktivität grassiere. Probleme gibt es gleichwohl: Die häufigsten Anlässe für entsprechende Initiativen sind Hochschuljubiläen, Skandalisierungen mit zeitgeschichtlichem Bezug und starkes persönliches Engagement einzelner Akteure. Das ist ein Teil der Erklärung, warum die Kontinuität zeithistorischer Aktivitäten wenig ausgeprägt ist. Zudem werden Darstellungen der Hochschulgeschichte typischerweise als Bestandteil der Imagebildung aufgefasst. Dementsprechend zielen sie auch auf die Vermittlung einer positiven Identität und eines vorteilhaften Images. Daher werden Konfliktthemen häufig abgeblendet. Ein dritter Teil der Erklärung schließlich liegt im Organisationscharakter der Hochschulen. Zwar lassen Hochschulen organisationspolitisch eine intensive Befassung mit ihrer Zeitgeschichte erwarten: Auf diesem Wege ist Legitimation zu gewinnen, können Jubiläen inhaltlich aufgewertet werden und kann Havarien in der Kommunikation mit der Öffentlichkeit vorgebeugt werden. Doch organisationspraktisch überwiegen die Gründe dafür, dass intensive Befassungen mit der eigenen Zeitgeschichte relativ unerwartbar sind: Wissenschaftsfreiheit, individuelle Autonomie der Wissenschaftler/innen, geringe Chancen der Reputationssteigerung durch lokal bezogene Aktivitäten, mangelnde Durchgriffsmöglichkeiten von Hochschulleitungen auf das wissenschaftliche Personal, Konflikte um ohnehin nicht auskömmliche Finanzmittel und sonstige Ressourcen, Planungsresistenz und chaotisches Entscheidungsverhalten als hochschulischer Normalzustand – all das steht dem entgegen.

Pasternack, Peer / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang* (HoF-Handreichungen 1), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 99 S., € 10,-. Bezug bei: institut@hof.uni-halle.de

Auf der Grundlage der Analysen zum Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte (s.o. Hechler/Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image*) werden Handlungsoptionen herausgearbeitet: Wie lässt sich ein konsistenter, zielführender

und hinsichtlich des Aufwands leistbarer Umgang mit der Zeitgeschichte einer Hochschule erreichen? Dazu ist die Kenntnis der Faktoren nötig, die fördernd und hemmend auf die Befassung mit der Zeitgeschichte in der je eigenen Hochschule einwirken. Derart informiert können Strategien entwickelt werden, wie Hindernisse zu umgehen und förderliche Faktoren zu stärken sind. Darauf aufbauend lassen sich mannigfaltige Instrumente der Präsentation und Vermittlung mobilisieren. All dies wird in gebotener Kürze und Übersichtlichkeit dargestellt.

Pasternack, Peer / Reinhold Sackmann (Hg.): *Vier Anläufe: Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg. Bausteine zur lokalen Biografie des Fachs vom Ende des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2013, 256 S. € 14,95. Im Buchhandel.

Christin Fischer / Peer Pasternack / Henning Schulze / Steffen Zierold: *Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Dokumentation zum Zeitraum 1945 – 1991*, Anhang zu: Pasternack/Sackmann (Hg.), Vier Anläufe..., 52 S.; URL [http://www.sociologie.uni-halle.de/publikationen/vier-anlaeuft/anhang\\_buch.pdf](http://www.sociologie.uni-halle.de/publikationen/vier-anlaeuft/anhang_buch.pdf)

Die Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg benötigte insgesamt vier Anläufe zu ihrer Institutionalisierung, angefangen bei der Einrichtung des ersten Lehrstuhls für Soziologie 1930 (bis 1933) und des ersten Instituts für Soziologie 1947 (bis 1949) über den Wissenschaftsbereich Soziologie an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (1965-1990) bis hin zur Neugründung des heutigen Instituts für Soziologie 1992. Der erste Lehrstuhlinhaber für Soziologie, Friedrich Hertz, hatte 1933 unter Lebensgefahr die Saalestadt verlassen müssen. In der zweiten Hälfte der 1940er Jahre hatte es an der MLU ein erstes Institut für Soziologie und weitere fachlich einschlägige Aktivitäten gegeben. Zentrale Namen hier sind Max Gustav Lange und Leo Kofler. Beider verließen 1950 die DDR. 1963 begann ein neuer Anlauf mit der Gründung der „Kommission für konkret-soziologische Forschung“. Es folgte 1965 die Bildung einer „Soziologischen Abteilung“, später dann „Wissenschaftsbereich Soziologie“ an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Dessen inhaltliche Schwerpunkte lagen in der Arbeits- und Industriesoziologie. Damit wurde die Universität Halle Teil einer sozialtechnologischen Rationalisierung des politischen Steuerungshandelns, das sich nun auch der zuvor als bürgerlich inkriminierten Soziologie bedienen wollte. Seit 1976 gab es einen eigenen Diplomstudiengang. Damit war Halle einer von nur drei Standorten, an denen in der DDR Soziologen und Soziologinnen ausgebildet wurden (die anderen Orte waren die Humboldt-Universität zu Berlin und die Universität Leipzig; überdies gab es an der Universität Rostock ein Fernstudium Soziologie). Dargestellt werden zudem Aktivitäten in den diversen Bindestrich-Soziologien an anderen Bereichen und Sektionen der Universität Halle.

Hamann, Rudolf: *Entfremdung im Beruf. Überlegungen zu Fort- und Weiterbildung von Sozialkundefachlehrern in Mecklenburg-Vorpommern* (Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development Nr. 6). Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Rostock, Rostock 1996. 35 S. € 9,-. Bezug bei: Universität Rostock, Universitätsbibliothek, Schriftentausch, 18051 Rostock.

Zimmermann, Peter: *Geschichte wird uns zugefügt. Ein Ostdeutscher erinnert sich an das 20. Jahrhundert*. Eudora-Verlag, Leipzig 2005. 457 S. € 17,90. Im Buchhandel.

Der Anglist Peter Zimmermann war bis zum Hochschulumbau fast 20 Jahre Dozent an der Technischen Universität Dresden und lehrte in den DDR-Jahrzehnten wiederholt in Ghana, Syrien und anderen Ländern.

Gillessen, Jens / Peer Pasternack: **Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt** (HoF-Arbeitsbericht 3'13), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2013, 204 S. Bezug unter [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de); Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_3\\_2013.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2013.pdf)

Regionale Entwicklungsbeiträge der Geistes- und Sozialwissenschaften lassen sich zwar nur schwer quantifizieren. Daraus folgt jedoch nicht, dass sie unbedeutsam wären. Die Studie zielt darauf ab, sie exemplarisch am konkreten Fall Sachsen-Anhalts sichtbar zu machen. In einer sozialwissenschaftlichen Außenperspektive auf die Geistes- und Sozialwissenschaften werden deren gegenwärtige Ausstattung und Strukturen, spezifische Wertschöpfungsbeiträge und demografische Effekte in Augenschein genommen. Diejenigen regionalen Entwicklungsbeiträge, die sich nicht unmittelbar quantifizieren lassen, werden qualitativ beschrieben und in ihrer Bedeutsamkeit begründet. Dabei handelt es sich in erster Linie um Beiträge zur Aufklärung der Gesellschaft, zur Pflege des kulturellen Erbes und zur Minimierung gesamtgesellschaftlicher Risiken. In einer ergänzenden geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Innenperspektive wird dazu das geschichtlich gewachsene – und gegenüber Nützlichkeitsimperativen traditionell skeptische – Selbstverständnis der beteiligten Fächergruppen auf mögliche regionale Relevanzen hin befragt.

Grahmann, Heike / Werner Linß: **Wissenschaftliche Aktivitäten des Instituts für Anatomie der Friedrich-Schiller-Universität von 1919 bis 1991**. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1993. 192 S.

Schmitt, Walter: **Eilig verschwindet die Zeit. Erinnerungen eines Chirurgen**. Konrad Reich Verlag, Rostock 2003. 216 S. Im Buchhandel.

Der Chirurg Walter Schmitt (1911-2005) wirkte ab 1946 an der Greifswalder Universität, wurde dort 1953 zu Professor berufen und hatte zwischen 1957 bis 1976 den Lehrstuhl für Chirurgie und Kinderchirurgie an der Universität Rostock inne.

Lindenau, Karl-Friedrich: **Rückblende. Erinnerungen eines Herzchirurgen**. Verlag am Park, Berlin 2002. 170 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Der 1941 geborene Karl-Friedrich Lindenau studierte nach dem Abitur auf der halleschen ABF in Leningrad. Er setzte seine Ausbildung an der Berliner Charité fort und wurde 1983 ordentlicher Professor und Leiter des Herzchirurgischen Zentrums in Leipzig. 1992 wurde er mit der Begründung mangelnder politischer Integrität entlassen. Er setzte seine Berufslaufbahn als Herzchirurg an einer Klinik in Neustadt (Unterfranken) fort.

Kiess, Wieland / Ortrun Riha / Eberhard Keller (Hg.): **110 Jahre Universitätsklinik für Kinder und Jugendliche in Leipzig**. Karger, Basel 2003. 160 S. € 34,50. Im Buchhandel.

Graefe, Adelgunde / R. Klaus Müller / Werner J. Kleemann: **100 Jahre forensische Toxikologie im Institut für Rechtsmedizin in Leipzig**. MOLINApress, Leipzig 2004. 139 S. € 15,-. Bezug bei: Universität Leipzig, Institut für Rechtsmedizin, Johannesallee 28, 04103 Leipzig.

Richter, Pia: **Frauen in der Wissenschaft. Die ersten Habilitandinnen an der Leipziger Medizinischen Fakultät (1925–1970)** (Beiträge zur Leipziger Univer-

sitäts- und Wissenschaftsgeschichte Reihe B Bd. 5). Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2005. 153 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Gerber, Andrea / Wolfgang Berg: *Emil Hienzsch (1914-1988). Gründer der ersten Urologischen Universitätsklinik der DDR in Jena* (Sonderschriften Bd. 36). Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Erfurt 2003. 100 S. € 8,30. Bezug bei: Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Gotthardstr. 21, PF 450122, 99051 Erfurt.

1963 wurde durch besonderen Einsatz von Emil Hienzsch die erste Urologische Klinik der DDR gegründet. Aus Anlass des 40jährigen Bestehens reflektiert die vorliegende Schrift nicht nur das Wirken Hienzsch als Forscher und Hochschullehrer, sondern vor allem als Gründer und Direktor der Klinik.

Mehlhorn, Günter: *Veterinärmedizin im Würgegriff der Landwirte? Ein Zeitzeugenbericht zur Fachrichtung Veterinärmedizin der Sektion Tierproduktion und Veterinärmedizin der Karl-Marx-Universität Leipzig 1968 bis 1990*, unt. Mitarb. v. Fritz Koch u. Joachim Schulz, Engelsdorfer Verlag, Leipzig 2007. 282 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Günter Mehlhorn war von 1966 bis 1992 Leiter der Struktureinheit Tierhygiene an der Universität Leipzig, Fritz Koch von 1984 bis 1992 Inhaber der Professur für Radiologie und von 1986 bis 1992 Leiter der Chirurgischen Tierklinik an der Universität Leipzig, Joachim Schulz von 1975 bis 1977 kommissarischer Leiter der Fachgruppe Innere Veterinärmedizin und von 1980 bis 1992 Leiter des Wissenschaftsbereichs Fortpflanzung landwirtschaftlicher Nutztiere bzw. der Ambulatorischen und Geburtshilflichen Tierklinik an der Universität Leipzig.

Ammoser, Hendrik (Hg.): *Hochschule für Verkehrswesen „Friedrich List“ Dresden (1952-1992)*, Köln o.J., URL <http://www.hfv-dresden.de>

Die laufend aktualisierte Homepage stellt die virtuelle Präsenz der 1992 als verkehrswissenschaftliche Fakultät in die TU Dresden integrierten, zuvor 40 Jahre eigenständigen Hochschule dar.

Malotki, Hans-Joachim von: *Glück auf! Weg eines Bergmannes*. Druck- und Verlagsgesellschaft Marienberg, Marienberg 2001. 229 S. € 16,45. Im Buchhandel.

Hans-Joachim von Malotki studierte Maschinenbau an der Bergakademie Freiberg, an der er später auch Vorlesungen hielt. Seine berufliche Laufbahn führte ihn u.a. ins Ministerium für Geologie der DDR.

*100 Jahre Ingenieurausbildung in Ilmenau*. VHS-Video, Ilmenau 1994. Bezug bei: Förder- und Freundeskreis der TU Ilmenau, Max-Planck-Ring 14, 98693 Ilmenau.

Raschke, Erhard: *Meine Flucht 1964 aus der DDR in den Westen* (Betroffene erinnern sich Bd. 12), Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2000. 60 S. Bezug bei: Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR, Klewitzstraße 4, 39112 Magdeburg; Volltext unter URL <http://>

[www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek\\_Politik\\_und\\_Verwaltung/Bibliothek\\_LB\\_Stasiunterlagen/Betr\\_zip/betrof12.zip](http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Politik_und_Verwaltung/Bibliothek_LB_Stasiunterlagen/Betr_zip/betrof12.zip)

Nach Abschluss des Studiums in der Fachrichtung „Technische Mechanik“ an der Hochschule für Schwermaschinenbau in Magdeburg 1958 wurde Erhard Raschke die Möglichkeit zur Promotion verwehrt. Grund dafür war seine religiöse Bindung, die er unter anderem mit der Gründung der Evangelischen Studentengemeinde zeigte. Seine Versuche, neben der Arbeit zu im VVB Schwermaschinenbau zu promovieren, wurden durch seinen Betreuer vereitelt. 1964 floh er über Jugoslawien in die Bundesrepublik.

Arndt, Olaf / Michael Astor / Andreas Heimer: ***Ansiedlung und Ausbau innovatorientierter industrieller Unternehmen im Umfeld externer Industrieforschungseinrichtungen in den neuen Bundesländern – best practices, Prognos AG***, Berlin 2005; Kurzfassung (16 S.) unter [http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/Prognos\\_IFE\\_Kurzfassung.pdf](http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/Prognos_IFE_Kurzfassung.pdf)

Höhne, Romy / Peer Pasternack / Steffen Zierold: ***Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse*** (HoF-Arbeitsbericht 5'2012), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2012, 91 S.; auch unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_5\\_2012.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_5_2012.pdf). Bezug bei [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)  
Bis zum Jahr 2000 dominierten in und in Bezug auf Ostdeutschland optimistische Wachstumserwartungen das politische Handeln. Seit spätestens dem Jahr 2000 sind die Problemlagen unabweisbar, die sich mit den Stichworten demografische Schrumpfung durch Veralterung in Folge geringer Fertilität und Abwanderungsmobilität, Produktivitätsrückständen und Unterkapitalisierung der Unternehmen sowie geringen Steueraufkommen verbinden. Daraus resultierten und resultieren unter anderem neue öffentliche Förderprogrammatiken. Diese wiederum werden regelmäßig evaluiert bzw. durch begleitende Analysen auf ihre Wirksamkeit hin untersucht. Ein Teil der Förderprogramme bezieht sich darauf, Hochschulen dafür zu ertüchtigen, zur Entwicklung ihrer Sitzregionen beizutragen. Mit den dazu vorliegenden Evaluationen und Studien – so darf angenommen werden – liegt ein Reservoir an handlungsbegleitend gewonnenem Wissen vor, das Erkenntnisse für die weitere Gestaltung einer abgestimmten Hochschul- und Regionalentwicklung bereithält. Dieses Wissen war bislang ungehoben, insbesondere im Hinblick darauf, was ihnen an fallübergreifendem Wissen zu entnehmen ist. Einer entsprechenden Auswertung widmete sich daher die hier vorgelegte Untersuchung. Ausgewertet wurden 68 Evaluationen, Gutachten und Studien, die von 2000 bis 2010 entstanden und sich auf einzelne Förderprojekte, Förderprogramme, Hochschulen oder Regionen bezogen.

Peer Pasternack (Hg.): ***Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*** (HoF-Handreichungen 2), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 99 S. ISBN 978-3-937573-33-5; Volltext unter [www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen2.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen2.pdf)

In drei Kapiteln („Forschung und Innovation“, „Bildung und Qualifikation“, „Governance und Sozialraumentwicklung“) werden in 24 Artikeln auf jeweils drei Seiten Argumentationen präsentiert.

Bandelin, Jost / Gerald Braun / Elise Hosa et al.: ***Der Beitrag der Universitäten und Fachhochschulen zur regionalen Wirtschaftsentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern*** (Rostocker Beiträge zur Regional- und Strukturforchung H. 13). Universität Rostock, Rostock 1999. 290 S. € 9,-. Bezug bei: Hanseatic Institute

for Entrepreneurship and Regional Development an der Universität Rostock, UImenstraße 69 – Haus 3, 18051 Rostock; eMail: info@hie-ro.de

Pasternack, Peer / Thomas Erdmenger: **Hochschulen, demografischer Wandel und Regionalentwicklung. Der Fall Sachsen-Anhalt** (WZW-Arbeitsberichte 2/2011), WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wittenberg 2011, 133 S.; Bezug über institut@hof.uni-halle.de; Volltext unter [http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Arbeitsberichte/WZW\\_Arbeitsberichte\\_2\\_2011.pdf](http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Arbeitsberichte/WZW_Arbeitsberichte_2_2011.pdf)

Der demografische Wandel fällt regional unterschiedlich aus. Um ihm angemessen zu begegnen, sind vornehmlich endogene Entwicklungspotenziale zu erschließen. Zu diesen zählen in besonderem Maße die Hochschulen. Eines der am stärksten von demografischen Veränderungen betroffenen Bundesländer ist Sachsen-Anhalt. Der gleichzeitige Abschied von transfergetriebener Entwicklung (Rückführung von Finanztransfers und Sonderfinanzierungsmodalitäten) spitzt die Lage weiter zu. Allerdings sind diese Entwicklungen als sachsen-anhaltische (und ostdeutsche) Sondersituation unangemessen beschrieben. Vielmehr wird Schrumpfung in den nächsten Jahrzehnten auch in ganz Deutschland aktiv gestaltet werden müssen. Handlungserfordernisse bestehen im Hochschulsektor zum einen in den zentralen Leistungsbereichen der Lehre und Forschung, zum anderen hinsichtlich ihrer sogenannten Third Mission, also gesellschaftlichen Aktivitäten und Wirkungen. Die Studie stellt die Probleme dar und präsentiert Handlungsoptionen, wie ihnen begegnet werden kann. Letztere können Geltung auch über Sachsen-Anhalt hinaus beanspruchen.

Erdmenger, Thomas / Peer Pasternack: **Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt** (HoF-Arbeitsbericht 2'2013). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2013, 101 S. Bezug über institut@hof.uni-halle.de; Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_2\\_2013.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2013.pdf)

Mit der Eingangs- und der Ausgangsschnittstelle des Studiums sind die Hochschulen in die individuellen Biografien geschaltet und an das Schulsystem und das Beschäftigungssystem gekoppelt. Die Eingangsschnittstelle baut auf den Vorleistungen des Schulsystems auf, das die bildungsbiografischen Eingangsvoraussetzungen der Studienanfänger bestimmt. Das Schulsystem wiederum ist in hohem Maße von Bedingungen abhängig, die es nicht beeinflussen kann. Dazu zählt heute insbesondere der demografische Wandel. An ihrer Ausgangsschnittstelle gestalten die Hochschulen den Übertritt ihrer Absolventen ins Beschäftigungssystem: Sie üben indirekten Einfluss darauf aus, was ihre Absolventen aus dem zertifizierten Zuwachs an Bildung und Qualifikation nach dem Studium zu machen vermögen. Vor diesem Hintergrund verhandelt der vorliegende Report zwei Fragen: 1. Welche Situationen bestehen heute an der Eingangs- und der Ausgangsschnittstelle der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt? 2. Welche Möglichkeiten gibt es, um ein erfolgssteigerndes Schnittstellenmanagement zu realisieren?

Schmid, Sarah / Justus Henke / Peer Pasternack: **Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt** (HoF-Arbeitsbericht 1'13), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 77 S.; Bezug über institut@hof.uni-halle.de; Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2013.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2013.pdf)

Der Report ermittelt erstmals für Sachsen-Anhalt hochschul- und fächergruppenspezifische Studienerfolgsquoten. Hierfür wird ein entsprechendes Berechnungsmodell entwickelt und angewandt. Daneben werden studienabbruchrelevante Problemlagen der Studierenden so-

wie abbruchgefährdete Studierendengruppen identifiziert und die Ursachen der Abbrüche an den Hochschulen eingegrenzt. Deutlich wird: Die Hochschulen Sachsen-Anhalts vermochten es, einen Zuwachs an Studierenden innerhalb von zehn Jahren um fast 50 % zu bewältigen. Die studienberechtigten Schulabsolventen Sachsen-Anhalts – vor allem solche mit Fachhochschulreife – konnten gut in das Hochschulsystem überführt werden. Das starke Anwachsen der Hochschulbildungsbeteiligung konnte bisher bewältigt werden, ohne dass Studienabbrüche deutlich zunahmen. Gleichwohl bestehen Herausforderungen: Die Studiererfolgsquoten Sachsen-Anhalts entsprechen über vier Jahre gemittelt 92 % des Bundeswertes. Für die Zukunft wird es aufgrund des demografischen Wandels zudem darum gehen, *sowohl* die Öffnung der Hochschulen voranzutreiben und damit eine zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft zu verarbeiten *als auch* die damit erhöhten Abbruchrisiken nicht in ein Anwachsen der Studienabbruchzahlen münden zu lassen.

Henke, Justus / Peer Pasternack: **Die An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt**, WZW Wissenschaftszentrum Wittenberg, Lutherstadt Wittenberg 2012, 33 S.; [http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Zielvereinbarungen/2012/UAG\\_AI/121025\\_Bericht\\_An-Institute\\_in\\_ST.pdf](http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Zielvereinbarungen/2012/UAG_AI/121025_Bericht_An-Institute_in_ST.pdf)

Mit 67 Einrichtungen – davon drei außerhalb des Landes – verfügt Sachsen-Anhalt über die bundesweit dichteste An-Institutslandschaft. Erstmals wurde diese Landschaft kartiert und anhand wesentlicher Merkmale analysiert.

Zierold, Steffen: **Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren** (HoF-Arbeitsbericht 1'2012), Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg 2012, 63 S.; Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2012.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2012.pdf)

Der generelle gesellschaftliche Wandel von der Industriegesellschaft zur wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft ist in den ostdeutschen Städten mit deindustrialisierenden Transformationsfolgen und einem zugespielt verlaufenden demografischen Wandel verbunden. Daraus ergeben sich umfassende Anpassungserfordernisse. Dazu zählt die Neuausrichtung der Kommunen, die den Umstrukturierungsprozess gestalten und dabei neue Wege gehen müssen. Hierbei wird in zahlreichen Städten die aktive Förderung der Kultur- und Kreativwirtschaft als eine Möglichkeit betrachtet, produktiv mit den sich überlagernden Wandlungsprozessen umzugehen. Zugleich sind damit die Hochschulen angesprochen als diejenigen Institutionen, die wesentliche Voraussetzungen für kultur- und kreativwirtschaftlichen Entwicklungen bereitstellen. Die Studie analysiert dies an Beispielen in den Städten Halle (Saale) und Erfurt: Inwieweit ist administrative kommunale Planung in der Lage, Bedingungen zu schaffen, um Kultur- und Kreativwirtschaft zu entwickeln und zu fördern?

Wiemers, Gerald (Hg.): **Sächsische Lebensbilder**. Band 6, Teilband A-K (Quellen und Forschungen zur sächsischen Geschichte Bd. 33,1). Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Leipzig/Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2009, 887 S. € 106,-. Im Buchhandel.

Aus Anlass ihres 600jährigen Bestehens werden 39 Wissenschaftler der Universität Leipzig porträtiert. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Universitätsangehörigen, deren berufliche Biografie (auch) mit der Geschichte der Universität nach 1945 verbunden ist: Felix Bloch, Albert Fromme, Martin Greiner, Siegbert Hummel, Erwin Jacobi, Fritz Lickint, Paul Nedo, Günter Ramin und Getrud Schubart-Fikentscher.

Staatsbetrieb Sächsisches Immobilien- und Baumanagement (Hg.): **Bauen für Bildung. Hochschulbau in Sachsen 1991–2004**. Verlag Das Beispiel, Darmstadt

2004. 127 S. Bezug bei: Pressestelle des Sächsischen Staatsministeriums der Finanzen, PF 100 948, 01076 Dresden.

Franke, Uta: ***Sand im Getriebe. Die Geschichte der Leipziger Oppositionsgruppe um Heinrich Saar 1977 bis 1983*** (Zeitfenster. Beiträge der Stiftung Sächsische Gedenkstätten zur Zeitgeschichte Bd. 2). Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2007. 287 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Uta Franke beschreibt die Geschichte eines Leipziger Oppositionszirkels, dem sie selbst angehörte und dessen spektakulärste Aktion darin bestand, 1978 am Völkerschlachtdenkmal zweimal die Losung „Freiheit für Bahro“ anzusprihen. Dieser Zirkel gruppierte sich um Heinrich Saar (1920-1995). Saar studiert ab 1948 dialektischen und historischen Materialismus an der Leipziger Universität. 1952 wird er Dozent für Marxismus-Leninismus an der Berliner Humboldt-Universität und arbeitet zwischen 1953 und 1958 als einer von drei Leitern des dortigen Instituts für Gesellschaftswissenschaften. In Folge des XX. Parteitages der KPdSU beteiligt er sich an kontroversen Diskussionen innerhalb der SED. Dafür wird er 1958 von der Staatssicherheit verhaftet und zu acht Jahren Zuchthaus verurteilt. Nach seiner Entlassung 1961 arbeitet er als Lektor. In Reaktion auf das Anbringen der Losung am Völkerschlachtdenkmal wird er – zusammen mit den anderen Angehörigen des Zirkels – erneut verhaftet und 1979 zu siebeneinhalb Jahren Haft verurteilt. Uta Franke selbst erhält eine Haftstrafe von zweieinhalb Jahre. Beide werden 1982 durch die Bundesregierung freigekauft.

Voigtländer, Uwe: ***Bibliotheca Albertina. Universitätsbibliothek Leipzig***. Staatshochbauamt Leipzig, Leipzig o.J. [2003]. 52 S. Bezug bei: Staatshochbauamt Leipzig, Hermann-Liebmann-Str. 73, 04315 Leipzig.

Wurlitzer, Manfred / Wieland Zumpe: ***Zerstörte Grabstätten der Leipziger Universitätskirche nach Berichten von Zeitzeugen***. O.O. [Leipzig?] 2009. 31 S. Bezug über: WurlitzerM@t-online.de

Die Broschüre ist die dritte Fassung des Textes. Die älteren Fassungen erschienen 2005 und 2006.

Freistaat Sachsen, Sächsisches Staatsministerium der Finanzen (Hg.): ***Qualifizierungsverfahren zum Bereich ehemaliger Standort Paulinerkirche zur Neubauung mit einer Aula / Kirche. Dokumentation***. O.O. [Dresden] o.J. [2004?]. 135 S. Bezug bei: Staatsbetrieb Sächsisches Immobilien- und Baumanagement, Zentrale, Wilhelm-Buck-Str. 4, 01097 Dresden.

John, Jürgen / Justus H. Ulbricht (Hg.): ***Jena. Ein nationaler Erinnerungsort?*** Böhlau, Köln/Weimar/Wien 2007. 588 S. € 49,90. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge zur universitären Jubiläumsinszenierung in Jena 1933 und 1958, zu Karl Marx in der Erinnerungskultur der Universität Jena nach 1945 sowie zum Wandel der Erinnerungskultur nach 1989. Darüber hinaus beschäftigt sich je ein Beitrag mit der Rezeption Friedrich Schillers sowie dem Ernst-Abbe-Bild in der DDR.

Steinbach, Matthias / Michael Ploenus (Hg.): ***Ketzer, Käuze, Querulanten. Außenseiter im universitären Milieu*** (manuskript. Archiv zur Bildungs- und Wis-

senschaftsgeschichte Bd. 5). Verlag Dr. Bussert & Stadelers, Jena/Quedlinburg 2008. 392 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge zu Paul F. Linke, Karl Korsch, Alfred Kurella, Walter Brednow, Walter Strauss, Heinz Herz, Günter Behm-Blancke und Olof Klohr.

Stelzner, Axel: *Der Jenaer Beutenberg und sein Campus. Historische und aktuelle Berichte, Notizen, Reflexionen und persönliche Erfahrungen zur Entwicklung des Jenaer Wissenschafts-Campus am Beutenberg* (Schriftenreihe Ernst-Abbe-Stiftung Jena H. 24). Ernst-Abbe-Stiftung, Jena o.J. [2006]. 82 S. € 5,-. Bezug: Ernst-Abbe-Stiftung, Forstweg 31, 07745 Jena.

Höntzsch, Wolfgang: *75 Jahre Studentenhilfe in Jena 1921 – 1996. Festschrift des Studentenwerkes Jena*. Studentenwerk Jena, Jena 1996. 112 S. Bezug bei: Studentenwerk Thüringen, Philosophenweg 22, 07743 Jena.

## 2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Haupt, Frank: *Von Trendelenburg bis Uebermuth. Chirurgie im 20. Jahrhundert an der Leipziger Universität*. Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 1998, 153 S.

Löbe, Gisa: *Die Entwicklung der Klinik für Radiologie der Universität Leipzig 1945 – 1992*. Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Leipzig, Leipzig 1993, 197 S.

Müller, Burkhard Georg Christoph: *Wolfgang Rosenthal (1882-1971). Leben und Wirken unter besonderer Berücksichtigung der Jahre 1930 bis 1960*. Dissertation, Fachbereich Humanmedizin der Justus-Liebig-Universität Gießen. Gießen 1992. 67 S.

Der Kieferchirurg Wolfgang Rosenthal gründete 1943 eine eigene Fachklinik im Schloss Thallwitz bei Leipzig, die er bis 1962 leitete. Von 1950 bis 1957 war er an der Humboldt-Universität ordentlicher Professor für Kieferchirurgie und von 1952 bis 1954 Dekan der dortigen Medizinischen Fakultät.

## Autorinnen & Autoren

**Wiebke Bobeth-Neumann**, Dr. phil., Lehrerin und Studienleiterin für Pädagogik am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). eMail: [wiebke.bobeth@iqsh.de](mailto:wiebke.bobeth@iqsh.de)

**Margrit Brückner**, Prof. Dr. phil. habil., Soziologin und Supervisorin, Fachhochschule Frankfurt a. M., Professorin (bis 2012) und Lehrbeauftragte am Fachbereich Soziale Arbeit. eMail: [brueckn@fb4.fh-frankfurt.de](mailto:brueckn@fb4.fh-frankfurt.de)

**Birgit Geissler**, Prof. Dr. rer. pol., Soziologin, Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. eMail: [birgit.geissler@uni-bielefeld.de](mailto:birgit.geissler@uni-bielefeld.de)

**Jens Gillessen**, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) und Lehrbeauftragter für Philosophie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: [jens.gillessen@hof.uni-halle.de](mailto:jens.gillessen@hof.uni-halle.de)

**Daniel Hechler** M.A., Forschungsreferent am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. eMail: [daniel.hechler@hof.uni-halle.de](mailto:daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

**Susanne Ihsen**, Prof. Dr. phil., Soziologin, Technische Universität München, Professorin für Gender Studies in Ingenieurwissenschaften. eMail: [ihsen@tum.de](mailto:ihsen@tum.de)

**Johannes Keil** M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. eMail: [johannes.keil@hof.uni-halle.de](mailto:johannes.keil@hof.uni-halle.de)

**Eva-Maria Krampe**, Dr. phil., Soziologin, Fachhochschule Frankfurt a.M., Fachbereich 2 (Qualitätsmanagement), Lehrbeauftragte in den Bachelor-Studiengängen Pflege. eMail: [emkrampe@fb2.fh-frankfurt.de](mailto:emkrampe@fb2.fh-frankfurt.de)

**Marita Metz-Becker**, Prof. Dr. phil. habil., Professorin am Institut für Europäische Ethnologie/Kulturwissenschaft der Philipps-Universität Marburg. eMail: [metzbeck@staff.uni-marburg.de](mailto:metzbeck@staff.uni-marburg.de)

**Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Leiter WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt. eMail: [peer.pasternack@hof.uni-halle.de](mailto:peer.pasternack@hof.uni-halle.de); <http://www.peer-pasternack.de>

**Tim Rohrmann**, Dr., Diplom-Psychologe, freier Mitarbeiter der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ an der Katholischen Hochschule für Sozialarbeit Berlin. eMail: [rohrmann@wechselspiel-online.de](mailto:rohrmann@wechselspiel-online.de)

**Kim-Patrick Sabla**, Prof. Dr. phil., Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge, Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften. eMail: [kim-patrick.sabla@uni-vechta.de](mailto:kim-patrick.sabla@uni-vechta.de)

**Tobias Sander**, Dr. phil., Leiter des Bereichs Studium und Lehre an der Hochschule Hannover. eMail: [tobias.sander@fh-hannover.de](mailto:tobias.sander@fh-hannover.de)

**Manfred Stock**, PD Dr. phil., Soziologe, z.Z. Vertretung der Professur für Bildungs- und Mikrosoziologie am Institut für Soziologie der MLU Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@hof.uni-halle.de

**Bernd Thomas**, Prof. Dr. phil. habil., Grundschulpädagogik, Historische Bildungsforschung, Didaktik des Sachunterrichts, Universität Hildesheim, Direktor des Instituts für Grundschuldidaktik und Sachunterricht. eMail: bernd.thomas@uni-hildesheim.de

**Jan Weckwerth**, M.A. Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Hannover. eMail: jan.weckwerth@fh-hannover.de

## Lieferbare Themenhefte

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen* (HoF-Handreichungen 2, 2013, 99 S., € 10,-).

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang* (HoF-Handreichungen 1, 2013, 99 S., € 10,-).

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg* (2012, 329 S.; € 17,50).

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung* (Sonderband 2012, 99 S., € 10,-).

Karsten König / Rico Rokitte: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneiderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)  
*Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa* (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)  
<http://www.die-hochschule.de>

*Schutzgebühren:* Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. PrivatabonnentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

*Kündigungen:* Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

<b>Bestellung</b>	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr. ....	€ 17,50
2. .... mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. .... mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonnentInnen-Abo	à € 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündige.	
.....	
Name	
.....	
Adresse	
.....	
.....	
Ort, Datum	Unterschrift
Es ist mir bekannt, dass meine Bestellung erst wirksam wird, wenn ich sie gegenüber dem Anbieter nicht innerhalb von zehn Tagen (Poststempel) widerrufe.	
.....	
2. Unterschrift	

Einzusenden an:  
Institut für Hochschulforschung, Vertrieb „die hochschule“,  
Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg

## Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 505 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/ DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

## HoF-Arbeitsberichte 2011-2013

Online-Fassungen unter

[http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)

- 3'13 Jens Gillessen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 127 S.
- 2'13 Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.
- 1'13 Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 75 S.
- 7'12 Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.
- 6'12 Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“*, 53 S.
- 5'12 Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule- und Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse*, 91 S.
- 4'12 Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, 135 S.
- 3'12 Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.
- 2'12 Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.
- 1'12 Zierold, Steffen: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.
- 7'11 Peer Pasternack / Henning Schulze: *Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR)*. 96 S.
- 6'11 Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*. 45 S.
- 5'11 Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg*. Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt und Barbara Schnalzger. 90 S.
- 4'11 Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*. 79 S.
- 3'11 Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 85 S.
- 2'11 Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.
- 1'11 Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S.



# HOCHSCHULWESEN ONLINE

---

Hochschulwesen-Online ist ein Angebot des Sondersammelgebiets (SSG) Hochschulwesen, das mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft von der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin (UB) seit dem 1.1.1998 betreut wird.

Das SSG Hochschulwesen erwirbt die deutsche und internationale Literatur zu Hochschulthemen möglichst vollständig und stellt diese über die Fernleihe deutschlandweit zur Verfügung. Seit 2010 betreibt die UB zudem die virtuelle Fachbibliothek „Hochschulwesen-Online“, die fortlaufend weiterentwickelt wird:

Mit nur EINER Eingabe suchen Sie gleichzeitig nach Büchern, Zeitschriften und Aufsätzen in folgenden Fachkatalogen und Datenbanken:

- Fachkatalog der UB der HU Berlin
- Fachkatalog der SUB Göttingen (bis 1998 SSG)
- Bibliotheksbestand des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg (HoF)
- weitere Bibliotheksbestände und Datenbanken sollen folgen

Zudem bietet Hochschulwesen-Online:

- qualitätsgeprüfte frei zugängliche Online-Dokumente
- elektronische Fachzeitschriften mit individueller Verfügbarkeitsprüfung
- Neuerwerbungslisten des SSG Hochschulwesen
- aktuelle Inhaltsverzeichnisse fachrelevanter Zeitschriften
- tagesaktuelle Nachrichten und Fachdiskussionen aus dem Social Web

Suchen und Finden leicht gemacht:

- mit wenigen Klicks optimieren Sie Ihre Suchergebnisse durch vielfältige Filteroptionen
- komfortable Anzeige der jeweiligen Zugriffsmöglichkeiten direkt auf den Volltext oder den Bestand an Ihrer Bibliothek, oder auch zur Fernleihe bzw. zum Dokumentenlieferdienst. (Die Anzeige der Zugriffsmöglichkeiten hängt von dem jeweiligen Link-Resolver ab, den die Institution anbietet, von der aus Sie auf Hochschulwesen-Online zugreifen.)
- relevante Treffer können Sie in Ihr Literaturverwaltungsprogramm und Social-Media-Umgebungen exportieren und dort weiter verarbeiten

**Die virtuelle Fachbibliothek für Hochschulthemen:**

**[www.hochschulwesen-online.de](http://www.hochschulwesen-online.de)**

---

*Daniel Hechler / Peer Pasternack*

## **Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung**

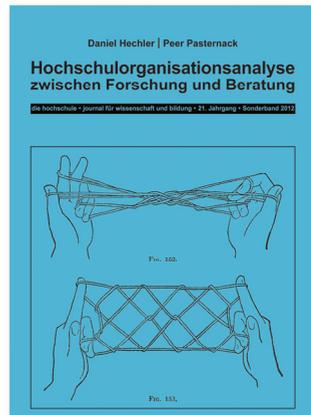
Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2012, 99 S.  
ISBN 978-3-937573-29-8

Die Hochschulforschung ist zunehmend mit der Nachfrage nach konkreten fallbezogenen Organisationsanalysen konfrontiert. Vor diesem Hintergrund wird eine systematische Aufbereitung der Wissens- und Erfahrungsvoraussetzungen unternommen, auf deren Grundlage die Hochschulforschung eine solche Nachfrage bedienen kann.

Was die Hochschulforschung an Vorratswissen in die konkrete Analyse von Hochschulorganisationen einbringt, wird in Gestalt der zentralen Erklärungsthesen der theoriegenerierenden Hochschulorganisationsforschung gemustert und aufbereitet.

Im Anschluss daran ließen sich anwendungsfallgebundene Hochschulorganisationsanalysen betrachten. Dabei wurde der Projekttyp in den Mittelpunkt gerückt, der heutzutage typisch ist: extern beauftragt und ressourcenknapp, aber dennoch – aus Sicht der Auftraggeber – möglichst umfänglich, tiefensondierend und weiträumige Kontexte einbeziehend, auf dass möglichst kein Aspekt ungeklärt bleibe.

Im einzelnen geht es dabei um die Funktionen solcher Analysen, um die in diesem Feld bestehende Expertisekonkurrenz, praktisch-organisatorische Aspekte (Ressourcen, Rolle der Auftraggeber, Informations- und Quellenlage), Umsetzungsprobleme und -problemlösungen einschließlich Analysewerkzeuge, schließlich die Möglichkeiten, wie sich Bewertungen und Empfehlungen formulieren lassen, ohne die Grenze zwischen Analytiker und Akteur diffus werden zu lassen. Bei all dem erfolgt eine lebensnahe Auswertung, die sich auf mögliche Konflikte und praktische Probleme konzentriert, welche in Hochschulorganisationsanalysen auftauchen können. Ebenso wird durchgehend die Frage nach niedrigschwelliger, adressatenorientierter Analyse- und Ergebnisdarstellung berücksichtigt.



*Daniel Hechler / Peer Pasternack*

## **Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image**

Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 507 S.  
ISBN 978-3-931982-75-1. € 29,00.

Den 54 ostdeutschen Hochschulen wird häufig attestiert, sich nur unzureichend mit ihrer eigenen Vergangenheit in der DDR auseinanderzusetzen. Nicht nur während der politischen Umbrüche 1989 hätten sie abseits gestanden. Vielmehr sei auch in den Jahren danach kaum etwas unternommen worden, um ihre Rolle in der DDR glaubhaft und kritisch aufzuklären. Durchweg fehle der Wille zur Aufarbeitung. Solche Kritiken formulieren Eindrücke, nicht die Ergebnisse von Analysen. Eine solche wird hier vorgelegt.

Die genauere Prüfung ergibt ein differenzierteres Bild. So haben die ostdeutschen Hochschulen seit 1990 über 500 Bücher zu ihrer DDR-Geschichte veröffentlicht und fast einhundert Ausstellungen veranstaltet. Angesichts dessen lässt sich kaum davon sprechen, dass eine allgemeine zeitgeschichtliche Inaktivität grassiere. Probleme gibt es gleichwohl.

Die häufigsten Anlässe für entsprechende Initiativen sind Hochschuljubiläen, Skandalisierungen mit zeitgeschichtlichem Bezug und starkes persönliches Engagement einzelner Akteure. Das ist ein Teil der Erklärung, warum die Kontinuität zeithistorischer Aktivitäten wenig ausgeprägt ist. Eine weitere Erklärung ist, dass Darstellungen der Hochschulgeschichte typischerweise als Bestandteil der Imagebildung aufgefasst werden. Daher werden Konflikthemen häufig abgeblendet. Ein dritter Teil der Erklärung schließlich liegt im Organisationscharakter der Hochschulen.



*Peer Pasternack / Daniel Hechler*

## **Hochschulzeitgeschichte**

Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang

(HoF-Handreichungen 1)

Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 99 S.  
ISBN 978-3-937573-32-8

Werden Problemsachverhalte aus der Zeitgeschichte deutscher Hochschulen skandalisiert, so ist deren öffentliches Empörungspotenzial in der Regel recht hoch. Die Souveränität der Hochschulen, darauf zu reagieren, fällt dagegen häufig ab. Regelmäßig haben die Einrichtungen Schwierigkeiten, eine angemessene Krisenkommunikation zu betreiben. Der Grund: Das Wissen um die eigene Zeitgeschichte ist in der Regel unsystematisch, lückenhaft und selbst dann, wenn entsprechende Aufarbeitungen längst vorliegen, ungenügend präsent.

Die Handreichung stellt nun dar, was unternommen werden kann, um dem zu entgegen. Die dort entwickelten Handlungsoptionen folgen einem realistischen Ansatz: Wie kann unter Berücksichtigung einschränkender Rahmenbedingungen – z.B. Ressourcenproblemen – ein adäquater Umgang mit der hochschulischen Zeitgeschichte gefunden werden? Beantwortet werden zunächst häufig auftauchende Fragen, z.B.: Welche zeitgeschichtsbezogenen Erwartungen hat die Öffentlichkeit an Hochschulen? Welche grundsätzlichen Optionen haben Hochschulen, mit ihrer Zeitgeschichte umzugehen? Was behindert die Befassung mit der Hochschulzeitgeschichte? Welche Risiken birgt die Befassung mit der Hochschulzeitgeschichte? Wie verlaufen zeitgeschichtsbezogene Skandalisierungen?

Herausgearbeitet werden die durch Akteurshandeln gestaltbaren Schlüsselfaktoren beim Umgang mit der Zeitgeschichte der eigenen Einrichtung. Schließlich werden in einer Toolbox die möglichen Instrumente und Formate dargestellt und hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, Wirkungen, Vor- und Nachteile erörtert.



*Peer Pasternack (Hg.)*

## **Regional gekoppelte Hochschulen**

Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen

(HoF-Handreichungen 2)

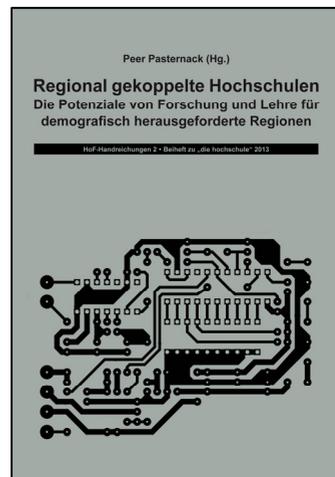
Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2013, 99 S.  
ISBN 978-3-937573-33-5

Hochschulressourcen haben eine zentrale Bedeutung für die Regionalentwicklung: Sie stellen hochqualifizierte Arbeitskräfte bereit, können system-, prozess- und produktbezogenes Problemlösungswissen erzeugen und ihre Sitzregionen an die globalen Wissensströme anschließen. Damit sind sie eine zentrale Voraussetzung, um die Resonanzfähigkeit ihrer Regionen für wissensbasierte Entwicklungen zu verbessern bzw. zu erhalten.

Da aber Regional- und Hochschulentwicklungen unterschiedlich getaktet sind, d.h. jeweils eigenen Funktionslogiken folgen, kommt ein Zusammenhang zwischen Regional- und Hochschulentwicklung nicht zwingend und nicht umstandslos zustande.

Er muss vielmehr durch die aktive Gestaltung von förderlichen Kontexten hergestellt werden.

Dies ist Gegenstand der Beiträge dieser Handreichung. In drei Kapiteln („Forschung und Innovation“, „Bildung und Qualifikation“, „Governance und Sozialraumentwicklung“) mit 23 Artikeln werden die relevanten Aspekte handreichungstauglich – auf jeweils drei Seiten – präsentiert.



*Peer Pasternack / Reinhold Sackmann (Hg.)*

## **Vier Anläufe: Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg**

Bausteine zur lokalen Biografie des Fachs vom  
Ende des 19. bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts

Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2013, 256 S.  
ISBN 978-3-95462-070-8. € 14,95.

Seit 1963, also seit 50 Jahren wird an der Martin-Luther-Universität ununterbrochen soziologisch gelehrt und geforscht. Zugleich jährt sich 2013 zum achtzigsten Mal die Vertreibung des ersten Lehrstuhlinhabers für Soziologie an der Universität Halle: 1933 hatte Prof. Friedrich Hertz unter Lebensgefahr die Saalestadt verlassen müssen.

Die Hallesche Soziologie blickt auf eine bewegte Geschichte zurück. Insgesamt benötigte sie vier Anläufe zu ihrer Institutionalisierung: angefangen bei der Einrichtung des ersten Soziologie-Lehrstuhls 1930 (bis 1933) und des ersten Instituts für Soziologie 1947 (bis 1949) über den

Wissenschaftsbereich Soziologie an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (1965-1990) bis hin zur Neugründung des heutigen Instituts für Soziologie 1992. Diese Geschichte wird hier nun erstmals dargestellt.

Einbezogen werden dabei auch die Vorgeschichte seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, also die zunehmende Thematisierung soziologischer Fragen in der Nationalökonomie und den Staatswissenschaften, und die soziologischen Aktivitäten an Fachsektionen der MLU in den DDR-Jahrzehnten, so z.B. die Literatur-, Medizin- oder Sportsoziologie. Damit liegt zugleich eine exemplarische Darstellung zur Entwicklung der Soziologie in der DDR vor.

