

„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-Verlagsgesellschaft.
- 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.

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

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: 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). 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) verbunden.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ 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) 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 Einleitung6

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 Teilakademisierung88

Margrit Brückner:

Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit107

Kim-Patrick Sabla:

Professionalisierung und Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Verberuflichung des Alltäglichen?118

<i>Susanne Ihsen:</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
---	-----

Autorinnen & Autoren	191
---------------------------------------	------------

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

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

Birgit Geissler, Prof. Dr. rer. pol., Soziologin, Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. eMail: 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

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. eMail: 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

Johannes Keil M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. eMail: 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

Marita Metz-Becker, Prof. Dr. phil. habil., Professorin am Institut für Europäische Ethnologie/Kulturwissenschaft der Philipps-Universität Marburg. eMail: 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; <http://www.peer-pasternack.de>

Tim Rohrmann, Dr., Diplom-Psychologe, freier Mitarbeiter der Koordinationsstelle „Männer in Kitaa“ an der Katholischen Hochschule für Sozialarbeit Berlin. eMail: 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

Tobias Sander, Dr. phil., Leiter des Bereichs Studium und Lehre an der Hochschule Hannover. eMail: 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