Walburga Hoff

Weibliche Karrieren im höheren Schuldienst

Bewährungsmythen, beruflicher Aufstieg und pädagogische Professionalität in den 1960er und 1990er Jahren

Female Careers in the Teaching Profession in Secondary School

Myths of 'proving one's worth', professional advancement and pedagogical professionalism in the 1960s and 1990s

Zusammenfassung:
Der vorliegende Beitrag beleuchtet die geschlechtsspezifische Segregation in schulischen Leitungsfunktionen und sucht unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen der letzten Jahrzehnte nach Erklärungen für die unterschiedliche Beteiligung von Frauen an der gymnasialen Schulleitung. Ausgangspunkt dabei bildet die historisch einmalige Situation der 1960er Jahre, in denen sich ein ungewöhnlich hoher Anteil von Schulleiterinnen nachweisen lässt, der jedoch mit der Auflösung des geschlechtergetrennten höheren Schulwesens und der Einführung der Koedukation kontinuierlich zurückgeht und seitdem nie wieder erreicht worden ist. Auf der Basis berufsbiographischer Interviews mit Gymnasialdirektorinnen werden dazu generationsspezifische Karrieremuster rekonstruiert, die einen Einblick in die komplexen Zusammenhänge zwischen biographischer Entwicklung, beruflicher Aufstiegsorientierung, pädagogischer Professionalität und der Geschlechterzugehörigkeit eröffnen. In dieser Hinsicht rücken vor allem die Bewährungsmythen in den Mittelpunkt, die die Akteurinnen als Begründungsmuster und als Entscheidungsgrundlage des beruflichen Aufstiegs und des pädagogischen Handelns entwickeln.

Abstract:
Focusing on the gendered segregation found on the head teacher level, the present contribution seeks to explain, in a perspective of social change across the last decades, the differential participation of women in head teacher positions in the German Gymnasium. As a starting point, the 1960s are highlighted as a unique historical situation with an uncommonly high rate of female head teachers. With the abolishment of gender segregation in secondary school and the introduction of coeducation, however, this rate has steadily declined, never again reaching the same peak level. Based on career-oriented biographical interviews with female heads of secondary schools, generational career patterns are reconstructed that give an insight into the complex interplay of biographical evolution, orientation to professional advancement, pedagogical professionalism, and gender. In this, myths of 'proving one's worth', elaborated by the female actors as a pattern of justification and a basis for decisions in the context of professional advancement and pedagogical action, emerge as a major feature.

ZBBS 7. Jg., Heft 1/2006, S. 93-114

Schlagworte: Schulleiterforschung, Karrieremotivation, Bewährungsdynamik, pädagogische Professionalität, Geschlechterforschung, hermeneutische Sozialforschung.

Keywords: head teacher research, career motivation, dynamics of 'proving one's worth', professionalism, gender studies, hermeneutical social research

1 Einleitung

In den letzten hundert Jahren haben Frauen ihren Anteil im Lehrberuf kontinuierlich erhöhen können, ja es ist ihnen sogar gelungen, ihre männlichen Kollegen zahlenmäßig zu überflügeln.[1] Diese weibliche Erfolgsgeschichte erscheint jedoch in einem anderen Licht, wenn man die spezifische Verteilung von Lehrerinnen und Lehrern in den verschiedenen Bereichen des Lehrberufs berücksichtigt. Von dort aus gesehen hat sich der Anteil der Frauen vor allem in der Primarstufe und im Hauptschulbereich enorm ausgeweitet, während mit zunehmender schulischer Hierarchiestufe deutlich weniger Lehrerinnen zu finden sind. Eine geschlechtsspezifische Binnensegregierung des Lehrberufs (vgl. Hänsel 1995, S. 108ff; Horstkemper 2000, S. 270ff), wie sie in dem beschriebenen Phänomen zum Ausdruck kommt, spiegelt sich aber vor allem in der fehlenden Beteiligung von Frauen an schulischen Leitungsfunktionen wider, die im Gymnasialbereich am ausgeprägtesten erscheint. So werden beispielsweise im Schuljahr 1989/1990 in Rheinland-Pfalz 123 höhere Schulen von Männern geleitet, denen lediglich 14 Schulleiterinnen gegenüberstehen, was einem weiblichen Anteil von rund 10 % entspricht (vgl. Kraul 1999/2000). Selbst wenn diese Quote seitdem langsam angestiegen ist und im Schuljahr 2004/2005 einen Gipfelpunkt von 20 % erreicht hat (Kraul/Hoff 2005, S. 696), bleibt das ungleiche Geschlechterverhältnis in der gymnasialen Leitung weiterhin existent.

Die bestehende Unterrepräsentanz von Frauen in schulischen Leitungsfunktionen ist erstmals von seiten der feministischen Schulforschung Ende der 1980er Jahre problematisiert (vgl. Brehmer 1987; Flaake 1989) und mit Konzepten wie dem des weiblichen Arbeitsvermögens (vgl. Beck-Gernsheim 1981) erklärt worden. Entsprechend wurde mit einer sozialisationsbedingten weiblichen Karrieredistanz argumentiert, deren Kehrseite in besonderen sozialen und kommunikativen Kompetenzen bestehen würde, die Frauen aus der Sicht der Forscherinnen für eine schulische Leitungsposition geradezu prädestinierten. Solche differenztheoretischen Erklärungsansätze, die ein harmonisches Passungsverhältnis zwischen den klassischen Merkmalen des weiblichen Sozialcharakters und den modernen Anforderungen an das schulische Leitungsamt postulierten, gerieten in den 1990er Jahren zunehmend ins Kreuzfeuer der Kritik.[2] Seitdem wird die geringe Beteiligung von Frauen an der Schulleitung aus der Perspektive des „doing gender" interpretiert. Demzufolge dient die Vergeschlechtlichung der Berufsarbeit dazu, Frauen in statusniedrige Arbeitsfelder zu verweisen bzw. von statushöheren auszuschließen, um die binäre Codierung und das hierarchische Geschlechterverhältnis kontinuierlich zu reproduzieren (vgl. Wetterer 1995; Hagemann-White 1993; Horstkemper 2000; Miller 2000).[3] Mit diesem Perspektivenwechsel, der außerdem den Fokus auf die Unterschiede zwischen Frauen lenkte, anstatt lediglich denen zwischen der weiblichen und männlichen Genusgruppe

nachzugehen, rückten sodann jene Lehrerinnen in den Blick, die eine schulische Leitungsposition bekleiden und die somit die bestehenden „Geschlechterreviere innerhalb des Lehrberufs“ (Horstkemper 2000, S. 270) hinter sich gelassen haben. Jüngste Untersuchungen, die sich diesem Forschungsfeld zuwenden, (vgl. von Lutzau/Metz-Göckel 1996; Winterhager-Schmid 1997; Rustemeyer 1998; Forberg 1999; Miller 2000), kommen zu dem Ergebnis, dass sich Frauen und Männer sowohl hinsichtlich ihrer Karriereorientierung als auch im Bezug auf die Ausgestaltung der Leitungsrolle tendenziell angleichen, was für eine abnehmende Relevanz der Kategorie Geschlecht bei den gegenwärtigen StelleninhaberInnen sprechen dürfte.[4]

In diesem Kontext ist auch auf die besondere Situation der 1950er und 1960er Jahre aufmerksam gemacht worden, wo in über 30 % aller Gymnasien eine Direktorin an der Spitze stand (vgl. Luenenborg/Metz-Göckel 1988, S. 22f). Die außerordentlich hohe Beteiligung von Schulleiterinnen an der gymnasialen Leitung zu einem spezifischen Zeitpunkt der Nachkriegsgeschichte ist bislang auf die damals noch bestehenden Mädchenschulen beziehungsweise auf die strukturellen Rahmenbedingungen des geschlechtersegregierten Schulwesens zurückgeführt worden. Höhere Mädchenschulen seien – so die Argumentation – zwar nicht ausschließlich an weiblichen Lehrkräften orientiert gewesen, hätten ihnen aber im Rahmen des geschlechtersegregierten Schulwesens erhöhte Karrierechancen eröffnet (vgl. Kraul 1997, S. 12). Demgegenüber habe die flächendeckende Einführung der Koedukation mit dem propagierten Anspruch der Geschlechtergleichheit in den 1970er Jahren Frauen aus dem gymnasialen Leitungsamt verdrängt und einen massiven Rückgang von Schulleiterinnen bewirkt (vgl. Kraul/Wirrer 1996, S. 325).

Diese These soll in dem vorliegenden Beitrag überprüft werden, der es sich zur Aufgabe macht, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie es Frauen zu unterschiedlichen Zeitpunkten gelingt, die geschlechtsspezifische Segregierung im Lehrberuf zu überwinden und eine Funktionsstelle zu übernehmen. Darüber hinaus soll aber auch den Ursachen dafür nachgegangen werden, warum dies in den 1950er und 1960er Jahren auffallend häufiger erfolgte als in den 1990er Jahren. Auf der Grundlage einer fallrekonstruktiv angelegten Studie[5] (vgl. Hoff 2005) werden dazu sowohl die strukturellen Voraussetzungen einer Schulleiterinnenkarriere als auch die individuelle Handlungsebene der beteiligten Akteurinnen beziehungsweise die Verschränkung der beiden Ebenen in den jeweils relevanten Zeiträumen beleuchtet. Dabei sind vor allem biografisch erworbene Deutungs- und Orientierungsmuster, die Karrieremotivation sowie das pädagogisch professionelle Handeln im Kontext gesellschaftlicher und schulspezifischer Rahmenbedingungen von besonderem Interesse. Am Beispiel der Berufsbiografie einer rheinland-pfälzischen Schulleiterin aus den 1960er und einem entsprechenden Fall aus den 1990er Jahren werden die komplexen Zusammenhänge aufgezeigt, die zwischen den genannten Kategorien bestehen. Ein abschließender Vergleich, der die beiden Fallanalysen kontrastierend gegenüberstellt, eröffnet Rückschlüsse im Hinblick auf die Fragestellung. Zuvor werden in einem ersten Schritt die strukturellen Bedingungen skizziert, die die Karriere von Schulleiterinnen in den 1960 und 1990er Jahren jeweils rahmten und die als Folien für die Fallrekonstruktionen dienen. Anschließend wird in einem zweiten Schritt das religionssoziologische Theorem des Bewährungsmythos erläutert, das weiterreichende Perspektiven für die Untersuchung eröffnet.

2 Die weibliche Berufskarriere der Oberstudiendirektorin: Institutionelle Muster und institutionelle Rahmenbedingungen im Wandel der Zeit

Berufssoziologie und Lebenslaufforschung haben den Blick dafür geschärft, berufliche Karrieren als Optionen zu betrachten, die sich mit dem Wandlungsprozess gesellschaftlicher Arbeit in der Moderne eröffnen, in dem die „Haushaltsökonomie“ durch eine „Ökonomie freier Arbeit“ abgelöst wird (Kohli 1994, S. 222) und das institutionalisierte Muster des Lebenslaufs an die Stelle ständischer und familialer Bindungen tritt (Kohli 1985, S. 15). Genauer gesagt: Mit der modernen Arbeitsgesellschaft bildet sich ein Ablaufprogramm heraus, das den Lebenslauf in Form aufeinander folgender Sequenzen vorstrukturiert und eine Ordnung zur Verfügung stellt, die Kontinuität garantiert und damit eine vorausschauende Planung und Gestaltungsfreiheit erst ermöglicht (vgl. Kohli 1994; Wilensky 1970). Innerhalb der Soziologie ist das institutionelle Muster des Lebenslaufs vorrangig mit dem männlichen, erwerbszentrierten Lebenslaufmodell in Verbindung gebracht worden, während das weibliche Modell aufgrund von begrenzten Spielräumen generell als Abweichung verstanden wurde (vgl. Levy 1977, S. 43ff; Kohli 1994, S. 24f). Eine solche Kategorisierung der männlichen und weiblichen Normalbiographie ist in jüngster Zeit einer starken Kritik unterzogen worden, zumal sich vor dem Hintergrund eines seit den 1970er Jahren zu beobachtenden gesellschaftlichen Strukturwandels nicht nur Tendenzen der „Deinstitutionalisierung und Entstandardisierung“ (Berger/Sopp 1992, S. 166) erkennen lassen, sondern weibliche und männliche Lebensverläufe angesichts einer veränderten Erwerbsbeteiligung von Frauen sich immer mehr angleichen. Buchstabiert man auf den Hintergrund der theoretischen Folie der Institutionalisierung des Lebenslaufs die institutionellen Bedingungen einer Schulleiterinnen-Karriere in den 1960er und 1990er Jahren aus, ergibt sich folgendes Bild:

Die spezifischen Karrieren von Oberstudiendirektorinnen vollziehen sich bis zum Beginn der 1960er Jahre in einem gesellschaftlichen Kontext, der ein weibliches Lebenslaufmuster vorgibt, das am traditionellen Weiblichkeitsstereotyp mit der Festlegung auf Mutterschaft und familiale Reproduktionsarbeit ausgerichtet ist. Dieses Modell der weiblichen Normalbiographie, das nicht zuletzt von seiten der Politik, den Kirchen und Gewerkschaften in der Absicht gestärkt wird, traditionelle Familienverhältnisse erneut zu befestigen, richtet die Erwartung an Frauen, die Zuständigkeit für Haushalt und Kinder nicht zu hinterfragen (vgl. Frevert 1986, S. 254). Vor diesem Hintergrund legitimiert sich weibliche Erwerbstätigkeit nur dann, wenn eine wirtschaftliche Notwendigkeit vorliegt. Entsprechend orientiert sich der überwiegende Teil der Frauen bis Mitte der 1960er Jahre am Leitbild der Ehefrau und Mutter, während sich auf der Verhaltensebene erste Veränderungen abzeichnen, indem die Erwerbsquote von 26,4 % im Jahre 1950 auf 36,5 % im Jahre 1960 ansteigt (vgl. ebd., S. 256). Das weibliche Engagement auf dem Arbeitsmarkt gilt allerdings als sekundär und dient lediglich dazu, das Familienbudget aufzubessern. Eine berufliche Karriere schließt sich von daher aus, es sei denn, wenn sie mit dem Motiv der Berufung oder in der Absicht begründet wird, dem Allgemeinwohl zu dienen. Streben Frauen also da-

nach, verantwortungsvolle und prestigeträchtige Berufsaufgaben zu übernehmen, müssen dafür entsprechende Rechtfertigungen mobilisiert werden. Außerdem geht die Realisierung weiblicher Ausnahmekarrieren wie sie beispielsweise von Lehrerinnen, Ärztinnen und Richterinnen gemacht werden, oftmals mit dem Verzicht auf eine eigene Familie einher (vgl. Feldmann-Neubert 1991, S. 118f). In diesem Kontext stellt das geschlechtersegregierte Schulwesen mit der Ausrichtung am Prinzip einer geschlechterspezifischen Erziehung geradezu eine Nische zur Verfügung, die den Aufstieg von Frauen in gymnasiale Leitungsfunktionen von institutioneller Seite her unterstützt. In Bundesländern wie Rheinland-Pfalz wird die Förderung aufstiegsambitionierter Lehrerinnen sogar explizit betrieben, indem vorgesehen ist, die Leitung von Mädchengymnasien vorrangig mit Frauen zu besetzen.[6] In der Regel bleiben die Ober-studiendirektorinnen selbst nach der gesetzlichen Aufhebung des Lehrerinnenzölibats im Jahre 1953 in der Regel bis weit in die 1970er Jahre weiterhin ledig, was dafür spricht, dass eine solche Lebensform eine bewusste Entscheidung für den Beruf und gegen das Modell der Ehefrau und Mutter gewesen ist.[7]

In den 1990er Jahren hat sich der Ausnahmecharakter einer weiblichen Karriere weitgehend aufgelöst. Und zwar ist nicht nur die Ausübung eines anspruchsvollen Berufs zur Normalität[8] geworden, sondern die berufliche Karriere ist zur neuen Zielvorgabe weiblicher Lebensgestaltung avanciert. Nähern sich Frauen damit sowohl von ihren fachlichen Kompetenzen als auch von ihren Karriereambitionen immer stärker an ihre männlichen Kollegen an, verstärkt sich auf selbem Wege ein Moment der Ungleichheit, da Frauen trotz der Eingliederung in den Arbeitsmarkt nicht aus der Verantwortung für die familiale Fürsorgearbeit entlassen werden. Vielmehr geraten sie unter erhöhte Anforderungsstrukturen, indem das traditionelle weibliche Lebensmodell der Hausfrau und Mutter von der Norm der doppelten Lebensführung abgelöst wird, die eine Vereinbarung von Familie und Beruf vorsieht. Mit den beruflichen Partizipationsmöglichkeiten steigen aber auch die Anforderungen an Mutterschaft, da der traditionelle Mythos der aufopferungsvollen Mutter durch das neue Leitbild einer individualisierten Mutter-Kind-Beziehung ersetzt wird, die ein durch berufliche Bewährung entwickeltes Selbstbewusstsein voraussetzt, während zugleich die Aufgabe der Mutterschaft im öffentlichen Bewusstsein kaum mehr noch als Leistung angesehen wird. Als problematisch erweist sich vor allem, dass dem Entwurf der doppelten Lebensführung jegliche institutionelle Absicherung fehlt, da kein „Verlaufsmodell, keine gesellschaftlich sanktionierte Abfolge von Lebensphasen und Übergängen“ (Geissler/Oechsle 1994, S. 148) existiert. Stattdessen gilt es individuell zu bestimmen, wie sich eine Vereinbarung von Familie und Beruf gestalten soll und welcher Stellenwert dabei jeweils der Familie und dem Beruf beizumessen ist. Daraus resultiert unweigerlich die Notwendigkeit der „biographischen Selbststeuerung“ (ebd. 1998, S. 13), bei der Individualität und die Fähigkeit der eigenen Lebensplanung an die Stelle institutioneller Sicherungen treten (vgl. Kohli 1994, S. 233).

Dem Phänomen der Doppelbelastung versucht man seit Ende der 1980er Jahre mit staatlichen Gleichstellungsmaßnahmen zu begegnen, die eine Vereinbarung von Schulleitung und Familie unterstützen. Neben der Lockerung des Verbots so genannter Hausberufungen, die potentiellen Aspirantinnen, welche aus familiären Gründen an eine spezifische Schule gebunden sind, die Ausübung einer Leitungsfunktion ermöglichen, (vgl. Amtsblatt Nr. 8., 1993, S. 286), gehört dazu in Rheinland-Pfalz die Regelung, das Amt der Schulleitung auch als Teil-

zeitstelle ausüben zu können (vgl. Amtsblatt Nr. 12, 1995, S. 475). Zieht man die hohe Erfolgsquote weiblicher Bewerberinnen auf eine Funktionsstelle im Gymnasialbereich heran, die die Quote männlicher Anwärter bei weitem übertrifft, deutet sich eine neue strukturelle Begünstigung weiblicher Berufskarrieren im höheren Schuldienst an.[9]

3 Die individuelle Konfiguration des beruflichen Aufstiegs zur Schulleiterin: Bewährungsmythen und Geschlechterdifferenz

Institutionelle Muster und kulturelle Normierungen, wie sie für die 1960er und 1990er Jahre beschrieben worden sind, strukturieren nicht nur berufliche Karrieren vor, sondern sie stellen zugleich Handlungsspielräume zur Verfügung, die einen beruflichen Aufstieg erst ermöglichen. Diese Betrachtungsweise lenkt den Blick auf die subjektive Dimension der Karriere als einer Kette individueller Entscheidungsprozesse, deren wesentliches Charakteristikum darin besteht, dass sie von den AkteurInnen vollzogen werden, ohne über die Gewissheit zu verfügen, ob sich die getroffene Wahl als richtig oder falsch im Hinblick auf die angestrebte berufliche Laufbahn erweisen wird. Aus der Perspektive des religionssoziologischen Modells der Bewährungsdynamik (vgl. Oevermann 1995; 2003) rückt damit die berufliche Karriere in den Zusammenhang des objektiven Strukturproblems der Individuierung. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich dem Subjekt durch die sprachlich vermittelte Fähigkeit, die Gegenwart durch die Konstruktion hypothetischer Welten zu überschreiten, das Bewusstsein für die Begrenztheit des eigenen Lebens vermittelt und sich vor diesem Hintergrund die Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit erschließt. Die Erfahrung potentieller Handlungsspielräume einerseits und begrenzter Ressourcen andererseits konfrontiert unweigerlich mit der Verantwortung, die offene Zukunft durch eine Auswahl zu schließen, für die im Moment der Entscheidung kaum rationale Kriterien herangezogen werden können. Gleichwohl besteht aber der Anspruch auf deren Begründbarkeit in der Zukunft. Dieses Spannungsfeld von „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1995, S. 39), ruft die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage hervor. Deren Beantwortung kann aber nur der Mythos leisten, da er in der Lage ist, sowohl über die eigene Identität unverwechselbar und verbindlich Auskunft zu geben als auch eine begründete Hoffnung auf Bewährung zur Verfügung zu stellen, deren Gewissheit durch eine kollektive Gefolgschaft verbürgt wird. Damit erweist sich der Mythos als ein basales Element der Identität und als Entscheidungsgrundlage für das Handeln des Subjekts (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 72f).

Fragt man sich, welche spezifischen Mythen Schulleiterinnen ihrer Karriere zugrunde legen, gilt zu bedenken, dass sich unter den modernen Bedingungen eines gesteigerten Individuierungsdrucks und größerer Entscheidungsfreiheiten kollektiv verbindliche religiöse Mythen zunehmend auflösen (vgl. Schöll 1994, S. 44). Stärker noch: Selbst die Leistungsethik als dominanter säkularer Bewährungsmythos verliert mit der Krise der Arbeitsgesellschaft (vgl. Oevermann 2003, S. 382) an Tragfähigkeit. Auf diese Weise radikalisiert sich das Bewährungsprob-

lem, da die Entlastung durch inhaltliche Konventionen wegfällt und stattdessen das Individuum gefordert ist, seinen eigenen Bewährungsmythos in dem praktischen Bestreben um Selbstverwirklichung und Souveränität zu entwerfen (vgl. ebd., S. 382ff). Dabei sind drei basale Dimensionen der Lebensführung zu unterscheiden, in denen eine Stellungnahme erfolgen muss, nämlich hinsichtlich des Berufes, der sexuellen Reproduktion und Gemeinwohlbindung. Allerdings bedürfen diese drei Bewährungsfelder aufgrund ihrer jeweils eigenen Logik unterschiedlicher Bewährungsmythen. Für Schulleiterinnen bedeutet dies, einen beruflichen Bewährungsmythos zu entwickeln, der einen Maßstab des möglichen Gelingens schulischen Leitungshandelns in der doppelten Anforderungsstruktur einer organisatorisch-managerialen Funktion und einer primär pädagogischen Praxis (vgl. Hoff 2002, S. 111ff) vorgibt.[10]

Gilt das Bewährungsproblem in den drei Dimensionen universell und für beide Geschlechter gleichermaßen, ergibt sich von seiner lebenspraktischen Bewältigung her eine grundsätzliche Geschlechterdifferenz (vgl. Gärtner 2002, S. 51f). Diese resultiert in erster Linie durch den unterschiedlichen Beitrag zur Elternschaft und der jeweils anders gelagerten Struktur der Bewährung durch Mutterschaft und Vaterschaft. Diese fundamentale, in der biologischen Reproduktionsstruktur der Gattung verankerte Andersartigkeit der Geschlechter hinsichtlich der sexuellen Reproduktion zieht wiederum sekundäre Folgen für die Bewährung in den übrigen Dimensionen nach sich (vgl. Oevermann 2003, S. 373). Dabei werden Frauen durch die Schwangerschaft zum einen stärker von den Reproduktionsaufgaben absorbiert als Männer. Zum anderen geraten sie aufgrund des weiblichen Phänomens der Menopause in einen größeren Entscheidungsdruck, die Bewährungskarrieren der Mutterschaft und des Berufes miteinander zu vereinbaren. Damit sind die Konsequenzen, die sich aus der Elternschaft ergeben, für Frauen erheblich folgenreicher als für Männer, für die angesichts des noch gültigen Modells des Familienernährers beide Bewährungsdimensionen zusammenfallen. Nicht zuletzt besteht die Schwierigkeit, dass sich der Bewährungsmythos der Mutterschaft, der seit den 1960er Jahren in den westlichen Ländern in die Krise geraten ist (vgl. Herwartz-Emden 1995, S. 56f) kaum mehr auf allgemein verbindliche Begründungsmuster berufen kann, sondern vielmehr mit dem jeweils individuellen Selbstverwirklichungsmythos des Subjekts zusammengebracht werden muss (vgl. Gärtner 2002, S. 52).

In welcher Weise die untersuchten Schulleiterinnengenerationen ihre Bewährungsmythen konstruieren und damit die entscheidende Voraussetzung dafür schaffen, einen beruflichen Aufstieg im höheren Schulwesen umsetzen zu können, darüber können nur einzelne Fallrekonstruktionen Aufschluss geben, die im folgenden an zwei Beispielen skizziert werden.

4 Oberstudiendirektorinnen der 1960er Jahre: „Lieselotte Tenbruck“

Lieselotte Tenbruck und ihr Zwillingsbruder kommen 1916 in einer hessischen Kleinstadt als die beiden jüngsten von insgesamt vier Kindern zur Welt. Der Vater, Buchdrucker von Beruf, führt eine kleine Buchdruckerei mit mehreren Ange-

stellten, die schon seit Generationen in der Hand seiner Herkunftsfamilie liegt, während drei seiner Brüder eine akademische Laufbahn einschlagen. Vor dem Hintergrund der familialen beruflichen Tradition bildet er eine ausgeprägte Identifikation mit dem Buchdruckerstand aus. Zudem verfügt er über ein hohes soziales Ansehen im Ort, an dem die ganze Familie partizipiert. Die Mutter stammt von einem größeren landwirtschaftlichen Hof und ist Hausfrau. 1909 heiraten die Eltern und betreiben neben der Buchdruckerei eine kleine Landwirtschaft. Als zentrale Wertorientierung der Familie erweisen sich sowohl die Ausrichtung an einer bürgerlichen Lebensführung[11] als auch die Zugehörigkeit zum katholischen Milieu, was sich unter anderem im kommunalpolitischen Engagement des Vaters als Mitglied des Zentrums ausdrückt. Dessen Haltung, Verantwortung für die Belange des Gemeinwohls zu übernehmen und für die eigenen ethischen Überzeugungen öffentlich einzutreten, macht Frau Tenbruck sich zueigen. Auch in ihrer religiösen Orientierung richtet sie sich am Vater aus, zu dem sie nicht nur eine starke emotionale Bindung entwickelt, sondern der in ihr auch das Interesse an geistiger Auseinandersetzung weckt. Selbst wenn das Verhältnis zur Mutter distanzierter erscheint, verfügt sie über eine unbedingte Treueverpflichtung gegenüber dem Milieu und der Gesinnungsethik des Elternhauses: *„Das erleb ich also wirklich, wirklich also immer wieder, dass man das wählt und dabei bleibt, was man im Elternhaus kennen gelernt hat."*

1937 legt Frau Tenbruck die Reifeprüfung an einer katholischen Ordensschule ab und verlässt unmittelbar danach ihre Heimat, um nach Jarkata zu gehen. Dort nimmt sie ein Lehramtstudium auf und unterrichtet im Anschluss daran an einer Ordensschule, bis sie gegen Ende des Krieges wieder nach Hause zurückkehrt. Den genauen Anlass ihres Auslandsaufenthaltes lässt sie jedoch im Dunkeln. Lediglich gibt sie zu verstehen, dass ihre lautstarke Kritik an Mitschülerinnen, die in den BDM eingetreten waren, sie in Schwierigkeiten gebracht habe und dies auch ein Grund dafür gewesen sei, *„mal ins Ausland zu wollen"*. Demnach ist die Ausreise offensichtlich nicht aus freien Stücken erfolgt, sondern die Eltern haben sie vermutlich aufgrund einer konkreten oder befürchteten Gefahr in Sicherheit bringen wollen, möglicherweise unterstützt von kirchlichen Kreisen. Mit ihrem Verhalten, aus der persönlichen Ablehnung des Nationalsozialismus öffentlich keinen Hehl zu machen, beweist Frau Tenbruck sowohl Zivilcourage als auch den Mut, für die eigene Überzeugung einzustehen. Zugleich bringt sie sich selbst in Bedrängnis und provoziert die Ausreise, die sie über die gesamten Kriegsjahre hinweg von ihren Eltern und ihrer Heimat trennt. Offensichtlich deutet ihre Ambivalenz, die sie im Zusammenhang mit dem Exilaufenthalt im Interview zum Ausdruck kommen lässt, auf eine innere Zerrissenheit zwischen einem ausgeprägten Bedürfnis nach Authentizität und Freiheit einerseits und der Treueverpflichtung gegenüber den Eltern und ihrem Milieu andererseits:

„Ja, es, äh, is etwas, was ich, na ja, ich hab's nun getan; ich hab's getan, aber, etwas, was gar nicht so zu mir gepasst hat (leise), nicht. Denn im Grunde bin ich ein Mensch meiner Heimat, bin ich ja hier in Deutschland zu Hause."

Mit einem zweiten Studium, das Frau Tenbruck nach ihrer Rückkehr aus Argentinien aufnimmt und mit einer Promotion über eine althochdeutsche Fassung des biblischen Hohen Liedes abschließt, trägt sie ihrem ausgeprägten Bildungsinteresse Rechnung. Danach leistet sie das Referendariat ab und unterrichtet im Anschluss dreizehn Jahre lang an einem kleinstädtischen Mädchengymnasium bis sich das Gefühl bei ihr einstellt, *„auf der Stelle zu treten"*. Diese Erfahrung

veranlasst sie dazu, sich bei der Schulbehörde um eine Versetzung zu bemühen *„in eine andere Stadt, äh, in ein anderes Kollegium, in eine andere Schule“*. Dabei geht es ihr nicht nur darum, ihre privaten und beruflichen Lebensverhältnisse zu verändern, sondern eine neue Herausforderung anzunehmen, die sie persönlich weiterbringt. Eine Bewerbung um eine Leitungsstelle liegt ihr jedoch fern. Vielmehr fasst Frau Tenbruck diese Vorstellung erst ins Auge, als der zuständige Referent ihr die Möglichkeit in Aussicht stellt, in absehbarer Zeit die Leitung eines Gymnasiums zu übernehmen. Das Angebot seitens der Schulbehörde betrachtet sie als hoheitlichen Auftrag, Verantwortung für die Schule zu übernehmen und die vom Vater übernommene Verpflichtung für das Gemeinwohl in den Bereich des höheren Mädchenschulwesens zu transformieren. Um der höheren Aufgabe willen, für die sich Frau Tenbruck mit ihrer ganzen Person zur Verfügung stellt, rücken allerdings persönliche Interessen in den Hintergrund.[12] Gleichwohl dient ihr die *„Berufung“* aber auch als Bestätigung der persönlichen Kompetenzen und als Autorisierung für ein Amt, das sich nicht ohne weiteres mit der von ihr internalisierten Selbstbegrenzung der weiblichen Geschlechterrolle vereinbaren lässt:

T: „Und da hat damals der Herr Tanner vom Ministerium, der war unser Dezernent, der wusste das, der hat gesagt, machen sie das nicht. Die Stellung die sie hier finden, die kriegen sie nicht wieder oder die kriegen sie so schnell nicht wieder. Nicht, die ist jetzt hier gewachsen in zwölf bis vierzehn Jahre warens, sagt er, und diese Stelle, die sie hier haben, das ist das was sie in die Waagschale werfen, wenn wir Direktoren suchen. Das war's! Und der hat mich dann berufen als das Käthe-Kollwitz-Gymnasium frei wurde.

I: Ah ja. Und was haben Sie da gedacht als der das Ihnen sagte?

T: Also tatsächlich, erst mal ist es ja so; wegen, was ich gedacht habe, dass ich da nicht selbst drauf gekommen wär. Ja, und da hab ich mich gefragt, warum eigentlich nicht, wenn ich mich so umgeschaut habe. Ja, aber ich wär von selbst nicht drauf gekommen. Aber nachdem das jetzt einmal gesagt worden war, ausgesprochen worden war, da wusste ich, dass ich das kann.“ [13]

Die Aufgabe der Schulleitung versteht Frau Tenbruck als ein Amt, bei dem sie sich in besonderer Weise für den Bildungsprozess der nachrückenden Generation verantwortlich weiß und das ihr die Möglichkeit bietet, ihre Verpflichtung für den Generationenvertrag einzulösen. Demzufolge steht in ihrer Arbeit das Motiv im Mittelpunkt, ganz *„für die (SchülerInnen) da sein“*. Mit einem solchen Modell pädagogischen Leitungshandels als spezifischer Form der Elternschaft verbindet sie ferner den Anspruch, durch die Erziehung der SchülerInnen[14] die Grundlage zu einer ethischen Vergemeinschaftung der Gesellschaft zu schaffen. Darin spiegelt sich eine Orientierung im Sinne „Geistiger Mütterlichkeit“ bzw. der Intention eines weiblichen Kulturauftrages. Zudem stiftet die Identifikation mit dem humanistischen Bildungsideal einen weiteren Bezugsrahmen, der das berufliche Selbstverständnis in einen umfassenden Sinnentwurf und eine höhere Ordnung einbindet. Für die SchülerInnen da zu sein bedeutet demnach die Weitergabe der christlich-abendländischen Bildungsgüter mit dem Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsbildung, bei der es Frau Tenbruck vor allem darauf ankommt, die Begeisterung für das Bildungsideal weiterzugeben:

T: „Überhaupt das Motivieren ist es. Es ist ja denn gar nicht so der Wille. Man kann nicht alles, was man will. Aber die Motivation, die ist stark. Denn, die löst dann auch Begeisterung und Kreativität und Neugierde und so was aus. Also das sicherlich. Ihnen (den SchülerInnen) immer wieder sagen, wie sich's lohnt, wie sich's lohnt, ja, auch geistig rege zu sein. Das Abenteuer des Geistes mitzumachen, das immer wieder, ja. Ich glaube, dass, ich hab's auch oft genug gesagt, aber ich würd's noch stärker sagen."

Die Zielformulierung, für *„das Abenteuer des Geistes"* zu motivieren, verdeutlicht den Anspruch, den SchülerInnen das Interesse an geistiger Auseinandersetzung nahe zu bringen. Der Logik einer Gesinnungsgemeinschaft entsprechend identifiziert sich Frau Tenbruck dabei mit der Rolle einer Ordensvorsteherin, wobei sie in Benedikt von Nursia als dem Begründer des abendländischen Mönchtums ein geistiges Vorbild sieht:

T: „Also! Da komm ich ja nun aus em christlichen Abendland. Und Benedikt von Nursia, der hat ja nun die ganze abendländische Kultur über die Völkerwanderung hinweg gerettet. Und der hat ja sei-sei-seinen großen Apparat, den hat er in-nur in-in 53 Regeln, 53 Regeln dafür aufgestellt. Und für den Abt, also für den Leiter hat er eine Regel: ni nims santus, ni nimes sanus, nie nimis intelligens? Ja. Nicht zu heilig, nicht zu gesund und nicht zu intelligent. Dann kann man immer einer unter den anderen sein."

Auf dieser Folie gestaltet sie die Schule analog den Strukturen einer Ordensgemeinschaft, indem sie darauf ausgerichtet ist, die SchülerInnen sowohl auf die „heiligen Ideale der Bildung" als auch auf den Generationenvertrag zu verpflichten. Diese spezifische Konzeption von Schulleitung, bei der sich Frau Tenbruck in erster Linie als Anwältin der SchülerInnen versteht, während die Kooperation mit der Lehrerschaft an die zweite Stelle rückt, beinhaltet aber auch eine große Erwartungshaltung, die das Risiko birgt, mit ihrem Anspruch, SchülerInnen und Kollegium zu überfordern. Mit der strukturellen Orientierung am Amt einer Äbtissin bekundet sie zugleich, dass Schulleitung für sie an eine zölibatäre Lebensform gekoppelt ist, bei der die Verwirklichung eines höheren Zieles den Verzicht auf Ehe und Familie rechtfertigt. Dennoch hindert diese Berufsauffassung sie nicht daran, den Bewährungsanspruch der Elternschaft umzusetzen, gelingt es ihr doch durch eine genuin pädagogische Aktzentuierung des Leitungsamtes, die leibliche durch die geistige Mutterschaft zu kompensieren.

Damit repräsentiert Frau Tenbruck ein Schulleiterinnentypus der 1960er Jahre, den ich als „Äbtissin in der Kulturnation" bezeichne. Für diesen Typus ist ein dienstethisches Berufsverständnis charakteristisch, das aus der Identifikation mit einer im Elternhaus erworbenen Bürgerlichkeitsethik erwächst. Dieses Deutungsmuster, das einen kollektiven Mythos verkörpert, auf das sich große Teile der westdeutschen Akademiker nach 1945 berufen haben[15], ermöglicht es, die Aufgabe des pädagogischen Leitungsamtes in eine höhere Idee einzubinden und das Direktorinnenamt als einen Beitrag zum Aufbau einer zivilen Gesellschaft nach 1945 zu verstehen. Die Hingabe an diesen kollektiv geteilten Mythos, die durch die zölibatäre Lebensform ergänzt wird und damit strukturell dem Ordensleben entspricht, bietet zum einen eine ausreichende Legitimation, die gegebenen Grenzen des damals geltenden Weiblichkeitsbildes zu überwinden und die berufliche Selbstverwirklichung in das Zentrum persönlicher Lebensgestaltung zu rücken. Zum anderen begründet eine solche sachhaltige Bindung an das Bil-

dungsideal die Basis einer quasi professionellen Handlungspraxis als Schulleiterin. Nicht zuletzt bietet dessen Modifizierung im Sinne „Geistiger Mütterlichkeit“[16] den Raum, den Bewährungsanspruch der Elternschaft in die Schule zu integrieren und in der pädagogischen Arbeit mit den SchülerInnen zu beantworten.

Wie gestaltet sich nun im Vergleich mit diesem Strukturmuster die individuelle Karriere einer Schulleiterin in den 1990er Jahren, in denen sich die Vereinbarung von Familie und Beruf zum vorherrschenden Modell weiblicher Lebensführung entwickelt hat? Dazu wird im Folgenden der Fall einer Oberstudiendirektorin aus den 1990er Jahren rekonstruiert.

5 Oberstudiendirektorinnen der 1990er Jahre: „Ursula Ullmann“

Ursula Ullmann, Jahrgang 1946, ist eine der Schulleiterinnen, die mit ihrem Lebensentwurf nicht nur dem gegenwärtig vorherrschenden Modell weiblicher Lebensführung entspricht, sondern der es offensichtlich gelungen ist, Familie und Karriere miteinander zu verbinden: Seit dem Beginn des Referendariats im Jahre 1971 arbeitet sie kontinuierlich im Schuldienst und hat die sich ihr bietenden Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs genutzt. Dennoch lässt sie es in ihrer Selbstdarstellung so erscheinen, als sei ihr die Karriere, die für sie insgesamt zu klein geraten ist, ohne ihr Zutun in den Schoß gefallen: *„Ja, ich hab es eigentlich nie beabsichtigt, sondern es ist alles, äh, äh, so so meine ganze äh äh berufliche Laufbahn ist eigentlich immer, hat sich so per Zufall ergeben.“*

Die beruflichen Ambitionen, eine leitende Stellung zu übernehmen, werden bereits in ihrer Herkunftsfamilie grundgelegt: Zum einen vermitteln ihr die Eltern, die kurz nach ihrer Geburt unter den widrigen Bedingungen der unmittelbaren Nachkriegszeit einen Druck- und Offsetbetrieb eröffnen, ein deutliches Interesse an Selbständigkeit einschließlich der Bereitschaft, ein hohes unternehmerisches Risiko zu tragen. Die Mutter arbeitet in diesem Betrieb mit und kümmert sich um das Kaufmännische, während der Vater die Werkstatt leitet. Zum anderen entwickelt Frau Ullmann als *„typisches erstes Kind“* einen großen Ehrgeiz und ist von klein auf darauf bedacht, gute Noten in der Schule zu bekommen. Außerdem engagiert sie sich in der Schülermitverwaltung und übernimmt in der Oberstufe das Amt der Schulsprecherin.

Die Eltern unterstützen ihre intellektuelle Entwicklung, indem sie ihr mit Gymnasium und Studium einen Bildungsweg ermöglichen, der für Mädchen aus dem sozialen Milieu selbständiger Handwerker in den 1950er und beginnenden 1960er Jahren noch nicht üblich gewesen ist.[17] Zugleich lassen sie ihr aber auch eine strenge Erziehung angedeihen, die sie in ihren individuellen Entfaltungsräumen beschneidet:

U: „ … meine Mutter hat allerdings doch en großen Einfluss gehabt, das hab ich neulich- haben wir noch darüber gesprochen (.) wenn ich sehr spät nach Hause kam, im Studium (.) und ich ging dann die Treppe rauf (.) ich hatte irgendwo ein schlechtes

Gewissen. Er war zwar keine Mutter da, die schimpfte, aber irgendwo hatte ich en schlechtes Gewissen."

Aus dem Bedürfnis heraus, *„gut sein zu wollen"* und anerkannt zu werden, macht sich Frau Ullmann die Erwartungen der Eltern zueigen: Auf Anraten der Mutter, die selbst gerne Lehrerin geworden wäre, beginnt sie ein Studium an einer pädagogischen Hochschule, obwohl sie persönlich *„mit Jura geliebäugelt hat"*. Selbst die Alternative, das Lehramt an Gymnasien einer Ausbildung zur Grund- und Hauptschullehrerin vorzuziehen, die sie kurze Zeit für sich in Betracht zieht, lässt sie fallen, als der Vater sie durch entsprechende Argumente von diesem Gedanken abbringt. Erst durch die positive Bestätigung eines Professors, dessen Seminare sie besucht, fühlt sie sich dazu ermutigt, von der Pädagogischen Hochschule an die Universität zu wechseln. Diese Tendenz, bei der Umsetzung eigener Wünsche auf personale Unterstützung angewiesen zu sein, hat sie bereits als Jugendliche wahrgenommen: *„… ich hab immer so'n so'n inneren Verstärker gebraucht. Und dann hab ich's mir auch zugetraut, das heißt also im Grunde meines Herzens wusste ich, dass ich das kann, aber ich brauchte immer den Tick von außen, ja."*

Den Plan, nach dem Staatsexamen promovieren zu wollen, verwirft Frau Ullmann recht schnell und zieht es stattdessen vor, das Referendariat zu absolvieren, um von den Eltern finanziell unabhängig zu sein. Danach unterrichtet sie an einem kleinstädtischen Gymnasium. Als nach sieben Jahren ihre Tochter geboren wird, beschäftigt sie sich erstmals mit konkreten beruflichen Aufstiegsplänen, die sie zwei Jahre später realisieren kann.[18] Frau Ullmann übernimmt zunächst die Funktion einer Fachleiterin an einem Studienseminar, anschließend wird sie MSS-Leiterin[19] an ihrer alten Schule bis sie Ende der 1980er Jahre als Schulaufsichtsreferentin in die Schulverwaltung wechselt. Da ihr die bürokratische Arbeit aber kaum Gelegenheit gibt, ihre eigene Person einzubringen, bemüht sie sich nach einigen Jahren um die Stelle der Schulleitung an dem Gymnasium, an dem sie zuvor lange Zeit Lehrerin gewesen ist. Ausschlaggebend dafür ist das Motiv, eine Position einnehmen zu wollen, die ihr größere Gestaltungsräume sowie die Möglichkeit gibt, Dispositionsaufgaben wahrzunehmen. An eine solche Ausrichtung, die sich an der Logik des Managements orientiert, ist zugleich das Bedürfnis gekoppelt, in ein vertrautes Beziehungsgeflecht eingebunden zu sein, um die erwartbaren Risiken einer größeren beruflichen Autonomie möglichst klein zu halten und sich erfolgreich als Direktorin bewähren zu können. Von daher reagiert sie mit Unverständnis, als die KollegInnen in der Behörde ihr von dieser Bewerbung abraten:

U: „Und dann hab ich lange überlegt, ob ich das machen soll, es waren gleichzeitig andere Schulen frei, wo ich mich hätte bewerben können. Aber irgendwo hing ich an der Schule. Und mir haben sie's alle bei der Bezirksregierung dringend davon abgeraten, haben gesagt, mach das nicht, es taugt nicht, das war immer so das Bild: Man darf nicht in den Fluss eintauchen, aus dem man gekommen ist. Da hab ich gedacht, Mensch, ihr seid doch blöd, das ist doch toll. Ich kenne die alle und das müsste ein tolles Zusammenarbeiten sein und ich hab mich nicht beirren lassen."

Aus dem Spannungsverhältnis zwischen managerialen Ambitionen und dem Bedürfnis nach personaler Akzeptanz erwächst jedoch eine doppelte Gebrochenheit: Dabei kann Frau Ullmann weder die personale Orientierung, die ihr Sicherheit verleiht, in das Selbstbild einer unabhängigen (Schul)Managerin integrieren,

noch kann sie zu den persönlichen Anstrengungen stehen, die der berufliche Aufstieg sie gekostet hat, da sie die eigene Laufbahn als Schulleiterin vor dem Tribunal ihrer hohen verinnerlichten Karrieremaßstäbe kaum anerkennen kann. Vielmehr gibt sie mit dem Kommentar *„ich setz ja meine Karriere in Anführungsstriche"* zu verstehen, dass sie zwar eine so genannte, aber eben keine tatsächliche Karriere gemacht hat.

Die Ausrichtung an unterschiedlichen Handlungsmaximen wiederholt sich in der Ausgestaltung des Direktorinnenamtes: Primär sieht Frau Ullmann ihre Aufgabe in der Personalführung und Organisation der Schule, um ein reibungsloses Funktionieren aller schulischen Handlungsabläufe sowie ein erfolgreiches Arbeiten des gesamten Schulbetriebes ähnlich einem Dienstleistungsunternehmen zu garantieren. In ihrer beruflichen Praxis ist sie aber überwiegend damit beschäftigt, ein angenehmes Schulklima zu erzeugen und die einzelnen KollegInnen zu einem stärkeren Engagement in ihrer pädagogischen Praxis zu bewegen, um die Wissensvermittlung in einem kommunikativen Miteinander sicherzustellen. Obwohl es Frau Ullmann auf diese Weise gelingt, sowohl ein gutes Einvernehmen mit dem Kollegium herzustellen als sich auch in der Rolle der „Chefin" erfolgreich zu positionieren bzw. mit diplomatischem Geschick die Steuerungsfunktion zu übernehmen, kann sie dieses Handlungsmuster nicht als persönliche Führungsstrategie anerkennen. Stattdessen betrachtet sie die spezifische Ausgestaltung des Leitungsamtes als strukturelle Notwendigkeit, während sie aus ihrer Sichtweise daran gehindert bleibt, ihre managerialen Ambitionen umzusetzen:

„Also ich wusste immer, dass Schulleitung oder Schulleiterinnen und Schulleiter, nicht mit n'er großen Kompetenz verbunden ist, also mit großen Machtbefugnissen verbunden ist. Ich habe mir aber ähm (.) nicht vorgestellt, dass meine Hauptaufgabe darin besteht, ich drück das immer so aus, Klimaanlage in der Schule zu sein. Ich laufe also, und das ist bis heute so, den ganzen Tag gut gelaunt herum, zeige allen, wie gut es mir geht, wie toll ich die Schule finde, spreche alle Leute an, wie geht's und was machen sie und wie ist dies oder das. … Und es hat mich einfach gestört, dass dass man so oft (.) ((seufzt)) jemand den Stups geben muss und mach doch und tu doch mal, dass viele Dinge eben nicht von sich aus liefen, sondern immer erst auf Aufforderung hin oder auf Anregung hin … ."

Steht in der Kooperation mit der Lehrerschaft die Weisungsbefugnis der Schulleitung im Mittelpunkt, definiert sich Frau Ullmann gegenüber den SchülerInnen als Ansprech- und Vertrauensperson. Diese Beziehung beinhaltet für sie diese *„ganz starke menschliche Komponente"*, die sich in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium nicht realisieren lässt, weswegen sie die SchülerInnen letztlich als KoalitionspartnerInnen bevorzugt. Ihre Intention, eine besondere Akzeptanz auf Seiten der SchülerInnen zu finden, behindert sie jedoch in der Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses.

Im Unterschied zu ihrer Kollegin aus den 1960er Jahren genügt es Frau Ullmann nicht, sich auf Beruf und Karriere zu konzentrieren, sondern zu ihrem Lebensentwurf gehört es wie selbstverständlich hinzu, auch Ehefrau und Mutter zu sein, da sich erst damit weibliche Lebensführung für sie komplettiert. Die Vereinbarung von Mutterschaft und Karriere, die sie zwar auf der praktischen Handlungsebene einlöst, evoziert aber den inneren Konflikt, den eigenen Maßstäben, die sie mit einem beruflichen Aufstieg verbindet, nicht gerecht zu werden: Um sich der Erziehung ihrer Tochter stärker widmen zu können, stellt sie ihre ehrgeizigen beruflichen Pläne zunächst zurück, während sich das mütterliche

Engagement, aus der Perspektive ihres verschärften beruflichen Bewährungsanspuchs als Einschränkung der angestrebten Karriere erweist, was sie mit der Schilderung ihrer beruflichen Laufbahn erkennen lässt:

„... und wurde dann (2) das ergab sich auch per Zufall äh gleich MSS-Leiterin und bin das lange Jahre gewesen bis meine Tochter dann groß war. Das war immer der Punkt warum ich eigentlich nicht früher gedacht habe in die Schulleitung zu gehen, weil ich wusste, äh, das würde die ganze Frau verlangen und äh das wollte ich einfach meiner Tochter nicht antun.[20] *Ich hatte zwar immer ne sehr zuverlässige Kinderfrau aber äh das ist es ja nicht allein, man will ja auch irgendwo mit dem Kind zusammen sein und ich mein die Realität heute bestätigt das. Ich könnte das was ich heute leiste, hätte ich damals nicht leisten können und äh von daher kam der Gedanke sich überhaupt zu bewerben, eigentlich relativ spät.*

Kann Frau Ullmann also ihre Vorstellungen von Mutterschaft trotz ihres Engagements in einer schulischen Funktionsstelle einlösen, bleibt sie aber aufgrund der Orientierung an ihrem beruflichen Bewährungsmythos daran gehindert, ihren ehrgeizigen Karriereplänen nachzugehen. Mit anderen Worten: Mutterschaft schließt für sie zumindest während der Erziehungsphase ihrer Tochter das durchaus angestrebte Amt der Schulleitung aus, das aus ihrer Sicht die ganze Person erfordert.

Somit lässt sich für die 1990er Jahre ein Schulleiterinnentypus feststellen, bei dem der Bewährungsmythos der Bürgerlichkeitsethik durch eine Identifikation mit dem Deutungsmuster des Managements abgelöst wird. Für Frau Ullmann, die jenen Typus verkörpert, stiftet diese moderne Variante der Leistungsethik das Potential, ihren beruflichen Aufstieg zu vollziehen und ihre Rolle als Schulleiterin auszugestalten. Im Unterschied zu dem Typus der „Äbtissin“ vermag sie es jedoch nicht, ihren Mythos,[21] der einer kollektiv geteilten Praxis entbehrt, sich vollends zueigen zu machen. Vielmehr sieht sie sich angesichts ihres Bedürfnisses nach Sicherheit dazu veranlasst, den angestrebten beruflichen Erfolg dadurch einzulösen, indem sie an gewachsenen Beziehungen anknüpft und ihre Position als schulische Führungskraft mit Hilfe ihrer kommunikativen Kompetenz zu legitimieren versucht. Eine solche Strategie kollidiert nicht nur mit dem managerialen Selbstverständnis, sondern behindert diesen Typus, der als „Managerin mit dem Bedürfnis nach personaler Akzeptanz“ gekennzeichnet werden kann, zudem bei der Gestaltung einer pädagogisch professionellen Leitungspraxis. Neben ihren beruflichen Ambitionen versucht Frau Ullmann zugleich dem Anspruch einer Familie und der Aufgabe als Mutter gerecht zu werden. Mit der Entscheidung für die Mutterschaft gerät sie aber in das Dilemma, ihren verinnerlichten Karriereansprüchen nicht genügen zu können.

6 Schlussbetrachtungen

Welches Fazit lässt sich nun anhand einer vergleichenden Gegenüberstellung der beiden Fallrekonstruktionen ziehen, wenn man sich erneut die Ausgangsfrage in Erinnerung ruft: Dabei sollte geklärt werden, wie es Frauen angesichts eines geschlechtersegregierten Schulwesen gelingt, eine gymnasiale Leitungsfunktion

zu übernehmen und worin die Ursachen dafür liegen, dass dies in den 1960er Jahren auffallend häufiger erfolgte als in den 1990er Jahren.

1. Für die ältere Schulleiterinnengeneration konnte gezeigt werden, dass ein beruflicher Aufstieg als Führungskraft angesichts des damals noch geltenden gesellschaftlichen Weiblichkeitsideals für Frauen zum einen nur schwer möglich gewesen ist. Zum andern haben die Strukturen des höheren Mädchenschulwesens weibliche Ausnahmekarrieren begünstigt, die allerdings gewichtige Begründungsmuster erforderten. In diesem Kontext greifen Oberstudiendirektorinnen in den 1960er Jahren auf den Bewährungsmythos der Bürgerlichkeitsethik[22] zurück, der zu diesem Zeitpunkt noch kollektiv verbürgt ist und der mit der Legitimationsfigur der Dienstethik die Möglichkeit bietet, berufliche Selbstverwirklichung von Frauen als Dienst an der Gemeinschaft ausreichend zu rechtfertigen. Indem die Schulleiterinnen diesen Mythos in der Logik „Geistiger Mütterlichkeit" akzentuieren, legen sie ihrem beruflichen Handeln ein Deutungsmuster zugrunde, das Schulleitung wie bei Frau Tenbruck im Sinne der Ordenslogik als einen alternativen weiblichen Lebensentwurf interpretiert, der sowohl den Raum eröffnet, die Bewährungsdimension der Elternschaft in der pädagogischen Arbeit zu erfüllen als auch ein pädagogisches Arbeitsbündnis in der Verantwortung für den Bildungsprozess der SchülerInnen einzugehen.
2. In der Zwischenzeit haben sich in der jüngeren Generation die Zugänge zum Direktorinnenamt wesentlich erweitert, da eine anspruchsvolle weibliche Berufstätigkeit zur Normalität geworden ist. Zudem setzt eine Karriere als Schulleiterin nicht mehr den Verzicht auf Ehe und Familie voraus. Und sogar strukturelle Benachteiligungen, die sich durch die Auflösung der Mädchengymnasien als spezifisches Terrain weiblicher Karriere vollzogen haben, konnten durch institutionelle Gleichstellungsmaßnahmen der letzten Jahre teilweise kompensiert werden. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels haben sich aber auch kollektive Bewährungsmythen wie die Bürgerlichkeitsethik nahezu gänzlich aufgelöst.[23] An dessen Stelle treten nun Mythen wie der des Managements, der zwar für bestimmte Milieus gegenwärtig eine Geltung besitzt, ohne jedoch den Stellenwert einer kollektiv geteilten Praxis und damit einer überzeugenden Gewissheit beanspruchen zu können. In dem Maße aber wie ein Mythos nicht mehr auf eine allgemeine Geltung zurückgreifen kann, verschärft sich die Begründungslast auf Seiten des Subjektes, das gezwungen ist, sich nun stärker mit seiner Person zu legitimieren. In dieser Hinsicht wird die berufliche Bewährungskarriere der Oberstudiendirektorin, wie sie sich bei dem Typus der „Managerin" zeigt, im Gegensatz zu den 1960er Jahren anspruchsvoller. Hinzu kommt, dass sich eine autonome pädagogische professionelle Handlungspraxis als Schulleiterin mit einem Bewährungsmythos wie dem des Managements kaum einlösen lässt, da dieses Deutungsmuster keine Vision für das Gelingen pädagogischen Leitungshandelns in der Spannung zwischen einer professionalisierungsbedürftigen Praxis und einer fehlenden Professionalisierung der Schule bereithält (vgl. Oevermann 1996).[24] Nicht zuletzt erschwert sich die Realisierung einer Schulleiterinnenkarriere angesichts der nun bestehenden Option, Familie und Karriere miteinander verbinden zu können. Die erhöhten Anforderungen, die sich aus der Vereinbarung ergeben, bestehen aber nicht primär auf der lebenspraktischen Ebene der Bewältigung, sondern vielmehr auf der Begründungsebene, müssen doch für beide Bewäh-

rungsfelder mit ihren unterschiedlichen Logiken entsprechende Bewährungsmythen entworfen werden, wobei auch im Hinblick auf Mutterschaft kaum noch vorgegebene Deutungsmuster zur Verfügung stehen (vgl. Kap. 2). Kollidiert jedoch der berufliche Bewährungsmythos mit dem der Elternschaft, wie es im Fall von Frau Ullmann deutlich wird, dann erhöht sich das Konfliktpotential beider Bewährungsansprüche. Vermutlich liegt darin – so meine These – einer der zentralen Gründe für den Rückgang des Anteils der Schulleiterinnen im Vergleich zu den 1960er Jahren.[25]

3. Insgesamt kann damit festgehalten werden, dass die These von der Verdrängung den auffallenden Rückgang der gymnasialen Schulleiterinnen in den 1970er und 1980er Jahren nicht gänzlich aufschlüsselt. Darüber hinaus vermag auch der Ansatz des *doing gender* keine ausreichende Erklärung zu liefern. Vielmehr lenken die Fallrekonstruktionen den Blick auf die Bewährungsmythen, die vor dem Hintergrund jeweils unterschiedlicher gesellschaftlicher und schulischer Rahmenbedingungen in biographischen Entwicklungsprozessen als individuelle Sinnstiftungen und Legitimationen des beruflichen Aufstiegs (vgl. Helsper u.a. 2000, S. 77) entworfen werden. Deren Tragfähigkeit erweist sich als eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Schulleiterinnenkarriere in den 1960er und 1990er Jahren.

Anmerkungen

1 So waren im Jahr 2003/04 von insgesamt 676 100 hauptamtlich beschäftigten Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik 450 600 weiblich, was einem prozentualen Frauenanteil von rund 67 % entspricht (vgl. Grund- und Strukturdaten 2003/04, S. 110/112; eigene Berechnung).

2 Eine solche Betrachtungsweise trage eher dazu bei – so der Vorwurf – traditionelle Geschlechterstereotype sowie eine falsche Ontologisierung zu verdoppeln anstatt ein adäquates Bild der sozialen Wirklichkeit wiederzugeben (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992; Hagemann-White 1993).

3 Entsprechend haftet dem Beruf der Grundschullehrerin ein weibliches Image an, während das Direktorenamt, ähnlich wie der Managerberuf männlich konnotiert ist (vgl. Horstkemper 2000, S. 268).

4 Kritisch anzumerken bleibt allerdings, dass sich die qualitativ angelegten Studien in ihren Erhebungen ausschließlich auf Schulleiterinnen beziehen und insofern auf einen expliziten Vergleich mit männlichen Kollegen verzichten. Zudem verwendet ein Teil dieser Untersuchungen das Datenmaterial rein deskriptiv, ohne die Aussagen der Befragten analytisch aufzuschlüsseln. (vgl. von Lutzau/Metz-Göckel 1996; Winterhager-Schmid 1997). Von daher spiegeln diese Ergebnisse stärker die Selbstwahrnehmung bzw. die -darstellung der Schulleiterinnen, während auf eine Erfassung latenter Sinngehalte verzichtet wird.

5 In dieser Studie wurden gymnasiale Schulleiterinnen und Schulleiter, die in den untersuchungsrelevanten Zeiträumen in Rheinland-Pfalz tätig gewesen sind, in nicht standardisierten Interviews befragt. Das Datenmaterial ist mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000) ausgewertet worden.

6 Diese Bestrebungen finden ihren Ausdruck in der Einrichtung eines so genannten Mädchenreferats, dessen Aufgabe u.a. darin besteht, geeignete Studienrätinnen für das Amt der Schulleitung zu gewinnen (Persönliche Mitteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung). Da die behördlichen Akten, die sich auf diesen Zeitraum beziehen, laut Aussage des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Wei-

terbildung nicht mehr existieren, muss auf eine nähere Dokumentation der entsprechenden Aktenlage verzichtet werden.

7 Leider kann auf keine statistische Erhebung über die Lebensform von Oberstudiendirektorinnen in der Nachkriegszeit zurückgegriffen werden. Es liegen aber Ergebnisse aus biographischen Untersuchungen einzelner Studienrätinnen (vgl. Kraul 1997) und Studiendirektorinnen (vgl. Clephas-Möcker/Krallmann 1988) vor, die eine selbstbewusste Identifikation mit einer zölibatären Lebensweise belegen.

8 Dem liegt eine Frauenerwerbsquote zugrunde, die Mitte der 1990er Jahre in Westdeutschland bei ca. 55 % liegt (vgl. Gottschall 1994).

9 Von den insgesamt 279 Männern, die sich im Jahre 1995 um eine Funktionsstelle im höheren Schuldienst bemühten, konnten 36 einen Aufstieg realisieren, was einer Erfolgsquote von 16 % entspricht. Bei den Frauen lag diese mit 30 % erheblich höher, indem 17 von insgesamt 51 Bewerbungen zum Erfolg führten (vgl. Amtsblatt 11, 1995).

10 Werner Helsper u.a. haben in ihrer Studie (2001), die Transformationsprozesse der Schulkultur an ostdeutschen Gymnasien beleuchtet, nicht nur die Sinngebungsmuster der beteiligten AkteurInnen, sondern vor allem jene Mythen untersucht, an denen sich die einzelne Schule als Institution in ihrer pädagogischen Arbeit orientiert. Diesem Ansatz zufolge stiften solche Schulmythen eine „imaginäre Lösung real nicht aufhebbarer Widersprüche und Ambivalenzen des institutionalisierten pädagogischen Handelns“ (Helsper/Böhme 2000, S. 244), die ansonsten auf Dauer kaum zu bewältigen sind.

11 Unter dem Bürgertum sind unterschiedliche Mittelschichten zu verstehen, die sich im Hinblick auf Einkommensverhältnisse, Marktposition, Berufstätigkeit sowie gesellschaftliche Stellung und Macht stark unterscheiden, deren gemeinsame Klammer aber in einer bestimmten Lebensführung sowie spezifischen Wertorientierungen, Verhaltensweisen und Praktiken besteht (vgl. Lepsius 1987, S. 96; Hettling 2000, S. 1). Charakteristisch für die inhaltliche Ausgestaltung von Bürgerlichkeit als Lebensmuster sind Leistungsorientierung, selbständige und rationale Lebensführung, Betonung von Bildung und Kultur sowie der Dienst am Gemeinwohl (vgl. Kocka 1987, S. 43f; Hettling 2000).

12 Aus dem Interview konnte rekonstruiert werden, dass Frau Tenbruck mit ihrem Gesuch um eine Versetzung vermutlich ein anderes Bundesland als neuen Wirkungskreis ins Auge gefasst hatte.

13 Diese Passage dokumentiert, dass der Aufstieg in eine Leitungsfunktion keine verfügbare Option für Frauen in den 1960er Jahren dargestellt hat, sondern diese Möglichkeit musste quasi an sie herangetragen werden.

14 Mit der Ernennung zur Schulleiterin im Jahre 1964 stand Frau Tenbruck zunächst einem Mädchengymnasium vor, das nur wenige Jahre danach koedukativ wurde.

15 In diesem Zusammenhang lebte an den deutschen Universitäten das aus dem 19. Jahrhundert stammende Selbstverständnis des Akademikers als Hüter humanistischer Werte wieder auf. Mit der Reaktivierung eines traditionellen Leitbildes war die Intention verbunden, sowohl eine sozial-elitäre Stellung in der sich konstituierenden bundesrepublikanischen Gesellschaft zu beanspruchen als sich auch durch eine moralisch bessere Lebensweise als Führungselite auszuweisen (vgl. Siegrist 1994). Dabei wurde vor allem die Bildungsidee erneut stark gemacht und mit Bezug auf den Humanismus und die christliche Kultur des Abendlandes ein Menschenbild propagiert, das den Bildungsprozess der Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellte (vgl. ebd. S. 296; Bollenbeck 1996, S. 303).

16 Der Begriff der „Geistigen Mütterlichkeit“, der von Henriette Schrader-Breymann Mitte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Entstehung des öffentlichen Kindergartenwesens geprägt wurde, diente führenden Vertreterinnen der Bürgerlichen Frauenbewegung dazu, ihren Anspruch auf weibliche Berufstätigkeit und Partizipation am öffentlichen Leben umzusetzen. Mütterlichkeit wurde dabei aus der engen Bedeutung des familialen Kontextes gelöst und als geistige Beziehung zur Welt verstanden, die Frauen in besonderer Weise in die Lage versetzte, als Lehrerinnen und Erzieherinnen tätig zu sein und damit zugleich einen spezifisch weiblichen Bildungs- und Kulturauftrag zu erfüllen (vgl. Jacobi 1990; Ann Allen 1994). Dieses besondere Berufsverständnis implizierte eine bewusste Entscheidung gegen die leibliche Mutterschaft und damit auch gegen Ehe und Familie (vgl. Joest/Nieswandt 1984, S. 254).

17 Der Anteil von Studierenden, deren Väter als selbständige Handwerker arbeiten, liegt im Wintersemester 1964/65 bei 18,7 %, wobei es sich dabei überwiegend um männliche

Studierende handelt. Dagegen beträgt der Anteil weiblicher Studienanfänger bis weit in die 1960er Jahre generell nur 27 % (vgl. Köhler 1992, S. 91; Horstkemper 1995, S. 202).

18 Interessant erscheint, dass Frau Ullmann im Interview erwähnt, dass ihre Karriere begonnen habe, „unmittelbar nachdem meine Tochter geboren war". Aus den objektiven Daten geht aber hervor, dass sich der berufliche Aufstieg erst zwei Jahre danach realisiert. Daraus kann man schließen, dass sie den Zeitraum, in dem sie vermutlich ihre Aufstiegsinteressen angesichts der Inanspruchnahme durch die kleine Tochter zurückgestellt hat, ausblendet und sich nachträglich karrieristischer repräsentiert als sie es in Wirklichkeit gewesen ist.

19 Die Funktionsstelle der MSS-Leitung (Mainzer Studienstufe) wurde im Rahmen der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe während der 1970er Jahre geschaffen. Sie umfasst im Wesentlichen zwei Teilbereiche: In organisatorischer Hinsicht beinhaltet sie die Aufgabe, die Kurswahlen der OberstufenschülerInnen durchzuführen, d.h. die Leistungskurse zusammenzustellen. Dies schließt zugleich den pädagogischen Aspekt ein, die SchülerInnen entsprechend ihrer spezifischen Neigung und Leistung zu beraten (Persönliche Mitteilung der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Koblenz).

20 Damit drückt Frau Ullmann ihr Verantwortungsbewusstsein für die Tochter aus, das sie jedoch nicht selbstbewusst vertreten kann, sondern durch eine negativ gefärbte Formulierung eher kaschiert.

21 In jüngster Zeit ist zwar in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sowie in der pädagogischen Praxis das Management als Leitbild moderner Schulleitung stark gemacht worden (vgl. Höher/Rolff, 1996; Wissinger 1997), ohne dass jedoch Konsens darüber besteht, diese Konzeption als ein allgemein gültiges Modell schulischen Leitungshandelns zu verstehen.

22 Dieser Mythos konnte in allen vier Fällen der Oberstudiendirektorinnen, die für die 1960er Jahre rekonstruiert worden sind, nachgewiesen werden.

23 Diese Entwicklung setzte im Laufe der 1960er Jahre ein, bei der mit der Dynamik des Wirtschaftswunders und der Stabilisierung des demokratischen Staates die Idee eines exklusiven Bürgertums als Trägergruppe der Nachkriegsgesellschaft immer mehr an Bedeutung einbüßte (vgl. Siegrist 1994, S. 582f).

24 Damit schließen die pädagogischen Handlungsmuster der beiden Schulleiterinnen-Generationen tendenziell an die Ergebnisse der Studie (1989) an, die Karin Flaake zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Generationen herausgearbeitet hat: Flaake weist für die von ihr befragten älteren Gymnasiallehrerinnen, die vor 1931 geboren sind, eine pädagogisch professionelle Handlungspraxis nach, bei der sowohl Empathie als auch Wissensvermittlung integriert werden können. Diese Kompetenz führt Flaake darauf zurück, dass jene Generation den Lehrberuf als bewusste Alternative zum vorherrschenden weiblichen Lebensmodell der Ehefrau und Mutter gewählt hat, während in der pädagogischen Arbeit das Konzept der Geistigen Mütterlichkeit handlungsleitend gewesen ist (vgl. Flaake 1993, S. 191ff). Im Vergleich zu der Orientierung an Autonomie und Unabhängigkeit, kennzeichnet sie den Lebensentwurf der jüngeren Lehrerinnen, die 1943 und später geboren sind, als ein „passives Sichtreibenlassen in vorgezeichneten Bahnen" (ebd.; S. 193). Diese hätten sich mit dem Lehrberuf nicht nur für einen heute eher konventionellen weiblichen Beruf entschieden, sondern die Umsetzung einer beruflichen Laufbahn sei zudem wesentlich unproblematischer gewesen als noch in den 1960er Jahren. Charakteristisch für die berufliche Praxis der jungen Lehrerinnen-Generation sei, dass die Beziehung zu den SchülerInnen in den Mittelpunkt trete und sie die Wertschätzung der eigenen Arbeit von deren Reaktionsweisen abhängig machten (vgl. ebd.). Mit ihrer Untersuchung hebt Flaake den abweichenden Grad an Autonomie und Selbstbestimmung hervor, den beide Lehrerinnengenerationen in jeweils unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entwickeln und der – so die Argumentation – die Grundlage pädagogischer Professionalität darstellt. Dieser Erklärungsansatz, der sowohl strukturelle als auch handlungsbezogene Faktoren einer generationenspezifischen Ausgestaltung der Lehrerinnenrolle beleuchtet, blendet jedoch die zentrale Ebene der Begründungsmuster aus, die für die ermittelten Zusammenhänge von elementarer Bedeutung sind. Insofern liefert die vorliegende Untersuchung einen wichtigen Beitrag dazu, der die bisherigen Forschungsergebnisse zu Generationsunterschieden von Lehrerinnen um eine wichtige und bislang übersehene Dimension erweitert.

25 Diese These steht im Widerspruch zu Studien im Kontext der jüngeren Lehrerinnenforschung, (vgl. Händle 1989; Cocouault-Bitaud 1993) die feststellen konnten, dass die weibliche Doppelorientierung, geradezu ein Potential darstellt, aus dem spezifische Kompetenzen für eine pädagogische Tätigkeit erwachsen. Demzufolge wird ein Passungsverhältnis von in der familialen Fürsorgearbeit erworbenen Fähigkeiten mit spezifischen Anforderungsmerkmalen im Lehrberuf konstatiert. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass der berufliche und der Bewährungsanspruch der Mutterschaft im Lehrberuf in Einklang miteinander gebracht werden können. Offensichtlich konfligieren aber die beiden Bewährungskarrieren im Direktorinnenamt, da dieses Tätigkeitsfeld über die pädagogische Arbeit hinaus Ambitionen voraussetzt, sich in der herausgehobenen Position der Schulleitung stärker zu exponieren und eine größere Verantwortung zu übernehmen als im Lehrberuf. Dies setzt unweigerlich auch einen spezifischen Bewährungsmythos voraus, der sich offensichtlich mit dem Deutungsmuster der Mutterschaft, wie im Fall von Frau Ullmann deutlich wird, nur schwer zusammen denken lässt.

Literatur

Allen, A. T. (2000): Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland 1800-1914. Weinheim.

Beck-Gernsheim, E. (1981): Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität in Frauenberufen. Frankfurt/New York.

Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Bildungsmusters. Frankfurt/M.

Brehmer, I. (1987): Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf. Berlin.

Clephas-Möcker, P./Krallmann, K. (1987): Akademische Bildung – eine Chance zur Selbstverwirklichung für Frauen. Lebensgeschichtliche Interviews mit Gymnasiallehrerinnen und Ärztinnen der Geburtsjahrgänge 1900 bis 1923. Weinheim.

Cacoucault-Bitand, M. (1994): Die Entwicklung der Berufs- und Familienrollen bei Lehrerinnen des weiterführenden Schulwesens in Frankreich. In: Jacobi, J. (Hrsg.): Frauen zwischen Familie und Schule: Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich. Köln, S. 164-183.

Dietzinger, A. (1991): Frauen: Arbeit und Individualisierung. Chancen und Risiken. Eine empirische Untersuchung anhand von Fallgeschichten. Opladen.

Feldmann-Neubert, C. (1991): Frauenleitbild im Wandel 1948-1988. Von der Familienorientierung zur Doppelrolle. Weinheim.

Flaake, K. (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/M.

Flaake, K. (1994): Geschlechterdifferenz und berufliches Selbstverständnis. In: Jacobi, J. (Hrsg.): Frauen zwischen Familie und Schule: Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich. Köln, S. 184-197.

Forberg, A. (1997): Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Eine berufsbiografisch-orientierte Untersuchung zum Karriereverlauf und zur beruflichen Situation von Frauen in Führungspositionen des beruflichen Schulwesens. Weinheim.

Frevert, U. (1986): Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit. Frankfurt/M.

Gärtner, C. (2002): Ausbildung generationsspezifischer Bewährungsmythen und Habitusformationen. In: Journal Nr. 14, Netzwerk Frauenforschung NRW, S. 50-52.

Geissler, B./Oechsle, M. (1996): Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim.

Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung und Kultur und für Wissenschaft und Weiterbildung von Rheinland-Pfalz Nr. 8/1993.

Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Jahrgang, Nr. 11/1995.

Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Nr. 12/1995.

Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Forum Frauenforschung. (Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie) Freiburg i. Br., S. 201-254.

Gottschall, K. (1994): Geschlechterverhältnis und Arbeitsmarktsegregation. In: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A.: Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaft. Frankfurt/M., S. 125-161.

Grund- und Strukturdaten 2003/2004, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

Händle, C. (1989): Soziale Handlungsprioritäten im Beruf. Befunde aus Fallstudien von Lehrerinnen in der Berufseingangsphase. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Weibliche Identität. Bielefeld, S. 93-111.

Hänsel; D. (1995): Die Segregierung der Geschlechter. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel, S. 108-140.

Hagemann-White, C. (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11, Heft 2, S. 68-78.

Haupt, H.-G. (1992): Männliche und weibliche Berufskarrieren. In: Geschichte und Gesellschaft 18, H. 2, S. 143-160.

Helsper, W./Böhme, J. (2000): Schulmythen. Zur Konstruktion pädagogischen Sinns. In.: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt/M., S. 329-275.

Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.

Herwartz-Emden, L. (1995): Geschlechterverhältnisse und Mutterschaft in einfachen und modernen Gesellschaften. In: Neue Sammlung 35, Heft 3, S. 47-64.

Hettling, M. (2000): Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System. In: Lundgreen, Peter (Hrsg.): Sozial- und Kulturgeschichte des deutschen Bürgertums. Göttingen, S. 319-339.

Hoff, W. (2005): Schulleitung als Bewährung. Ein rekonstruktiver Generationen- und Geschlechtervergleich. ZBBS-Buchreihe: Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung. Opladen.

Hoff, W. (2002): Die ethische Bindung an den Erziehungsauftrag als Grundlage professioneller Schulleitung: Gymnasialdirektorinnen in den 60er Jahren. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/OBB., S. 103-131.

Höher, P./Rolff, H.-G. (1996): Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Band 9, Weinheim; S. 187-219.

Horstkemper, M. (2000): Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Frommelt, B./Klemm, K./Rösner, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim/München, S. 267-286.

Jacobi, J. (1990): „Geistige Mütterlichkeit". Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff im Mädchenschulwesen. In: Horstkemper, M./Wagner-Winterhager, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die deutsche Schule. 1. Beiheft, Weinheim, S. 208-224.

Joest, M./Nieswandt, M. (1984): Das Lehrerinnenzölibat im Deutschen Kaiserreich. Die rechtliche Stellung der unverheirateten Lehrerin in Preußen und die Stellungnahme

der Frauenbewegung zur Zölibatsklausel. In: Bechtel, B. (Hrsg.): Die ungeschriebene Geschichte. Historische Frauenforschung. Dokumentation des 5. Historikerinnentreffens in Wien. Hamburg, S. 251-258.
Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zur Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin.
Kocka, J. (1987): Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der deutschen Geschichte vom späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert. In: Kocka, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen, S. 21-63.
Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1-29.
Kohli, M. (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main, S. 219-244.
Kraul, M./Wirrer, R. (1996): Koedukation gegen Lehrerinnen? Die Berufschancen von Lehrerinnen an Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz. In: Die deutsche Schule 88, Heft 3, S. 328-343.
Kraul, M. (1997): Herta, S.: Das Leben einer Studienrätin in der Nachkriegszeit. Versuch einer Annäherung auf der Grundlage von Briefen. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 3, Bad Heilbrunn/Obb., S. 243-265.
Kraul, M. (1997): Antrag auf Gewährung einer Sachhilfe: Schulleiterinnen an Gymnasien (1950-1997). Koblenz: Unveröff. Manuskript
Kraul, M. (1999/2000): Projekterhebung „Schulleiterinnen an Gymnasien 1950-1997“. Koblenz: Unveröff. Manuskript.
Kraul, M./Hoff, W. (2005): Professionalität, Generation und Geschlecht. Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, Heft 5, S.694-712.
Lepsius, R. M. (1987): Zur Soziologie des Bürgertums und der Bürgerlichkeit. In: Kocka, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert, Göttingen, S. 79-99.
Luenenborg, M./Metz-Göckel, S. (1988): Dramatischer Rückgang bei Gymnasialdirektorinnen. In: Zweiwochendienst Frauen und Politik 3, Nr. 27, S. 22-23.
Lutzau von, M./Metz-Göckel, S. (1996): Wie ein Fisch im Wasser. Zum Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Hochschullehrerinnen. In: Metz-Göckel, S./Wetterer, A. (Hrsg.): Vorausdenken, Querdenken. Nachdenken. Frankfurt/M., S. 212-236.
Miller, S. (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler.
Müller, U. (1995): Frauen und Führung. Fakten, Fabeln, Stereotypisierungen in der Frauenforschung. In: Wetterer, A. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M., S. 101-117.
Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt/M., S. 27-102.
Oevermann, U. (2002): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handels. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M., S.70-182.
Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M., S. 58-156.
Oevermann, U. (2003): Strukturelle Religiosität und ihre Ausprägungen unter Bedingungen der vollständigen Säkularisierung des Bewußtseins. In: Gärtner, C./Pollak, D./ Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Atheismus und religiöse Indifferenz. Opladen, S. 339-387.
Rau, I. (1995): Weibliche Führungskräfte. Ursachen ihrer Unterrepräsentanz und Konsequenzen für die Förderung von Frauen in Führungspositionen. Frankfurt/M.

Rustemeyer, R. (1998): Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden. New York/ München/Berlin.

Schöll, A./Fischer, D. (1994): Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen. Gütersloh.

Siegrist, H. (1994): Der Wandel als Krise und Chance. Die westdeutschen Akademiker 1945 – 1965. In: Tenfelde, Klaus (Hrsg.): Wege zur Geschichte des Bürgertums. Vierzehn Beiträge. Göttingen, S. 289-314.

Siegrist; H. (1995): Der Akademiker als Bürger. Die westdeutschen gebildeten Mittelklassen 1945-1965 in historischer Perspektive. In: Fischer-Rosenthal u.a. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen, S. 118-136.

Wetterer, A. (1995): Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: Wetterer, A. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M./New York, S. 223-246.

Wilensky, H. L. (1970): Arbeit, Karriere und soziale Integration. In: Luckmann, T./Sprondel, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 318-341.

Winterhager-Schmid, L. (1997): Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim/München.

Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim/München.