

Mechthild von Lutzau

Schulleiterinnen

Zusammenhänge von Biographie, Aufstiegs-
bereitschaft und Leitungshandeln



Frauen- und Genderforschung
in der Erziehungswissenschaft
herausgegeben von Sabine Hering, Maria Anna Kreienbaum und Anne Schlüter



Mechthild von Lutzau
Schulleiterinnen

Reihe:
Frauen- und Genderforschung
in der Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Sabine Hering
Maria Anna Kreienbaum
Anne Schlüter

Band 7

Mechthild von Lutzau

Schulleiterinnen

Zusammenhänge von Biographie,
Aufstiegsbereitschaft und Leitungshandeln

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um die gekürzte und überarbeitete Fassung der von dem erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Fachbereich der Universität Dortmund im Dezember 2006 angenommenen Dissertation mit dem Titel:
Aufstiegsbereitschaft und Aufstiegsbedingungen von Frauen in Schulleitung –
Zusammenhänge zwischen Biographie und Leitungshandeln

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2008 Verlag Barbara Budrich, Opladen
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-172-4
eISBN 978-3-86649-863-1

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: Paper&Tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Dank	7
Einleitung.....	9
1. Geschichte des Schulleiterinnenberufs, Forschungsstand und Forschungsinteresse	
1.1 Zur Professionsgeschichte der Schulleiterinnen	15
1.2 Die Feminisierung des Lehrberufes in der BRD.....	33
1.3 Forschungszusammenhang und Forschungsinteresse	35
1.4 Forschungsstand	39
1.5 Der biographische Zugang zur Geschlechterkonstruktion.....	71
1.6 Feministische Professionsforschung.....	80
2. Die amtliche Datenlage – Schulleiter und Schulleiterinnen	83
2.1 Bewertungsmaßstäbe für die Daten	85
2.2 Darstellung der Auswertung	88
2.3 Verteilung nach Schularten.....	93
2.4 Bewerbungsklima für Frauen.....	100
3. Methodisches Vorgehen und Gang des Forschungsprozesses	
3.1 Anstoß zum Thema Schulleiterinnen.....	103
3.2 Zur Struktur des Samples – Auswahl der Befragten.....	106
3.3 Methodische Anlage der Untersuchung:.....	110
3.4 Forschungsethische Probleme der Auswertung	123
3.5 Eine neue Methode: Die Mehrfachmaskierung	126
3.6 Die qualitative Inhaltsanalyse des Forschungsmaterials.....	128
4. Biographische Daten des Samples	
4.1 Kategorien der biographischen Daten der Befragten	131
4.2 Der Spagat zwischen öffentlichem Amt und Privatem.....	136
4.3 Zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie	137
4.4 Berufe der Partner und Partnerinnen.....	138
4.5 Zur familialen Sozialisation der Schulleiterinnen.....	138
4.6 Sozialisation in Schule, Hochschule, Referendariat; Fächerwahl....	140
4.7 Der Wandel im Bild der Schulleiterin	141

5. Aufstiegsbereitschaft

5.1	Wie entsteht Aufstiegsbereitschaft?.....	143
5.2	Merkmale zu Aufstiegsbereitschaft in Kindheit und Jugend	144
5.3	Weitere biographische Merkmale zur Aufstiegsbereitschaft	166
5.4	Andere Auslöser, die die Aufstiegsbereitschaft verstärken	167
5.5	Sozialisationsfaktoren für Aufstieg in Kindheit und Jugend	167

6. Aufstiegsbedingungen

6.1	Die äußeren Voraussetzungen für die Bewerbung.....	169
6.2	Informelle Einflussmöglichkeiten und Verfahrensänderungen	172
6.3	Zugangswege zur Bewerbung.....	177
6.4	Aufstiegsbeispiele.....	179
6.5	Die Aufstiegsmuster	231

7. Biographische Dimensionen im Leitungshandeln und in der Schulentwicklung

7.1	Die Schule als besondere soziale Organisation.....	240
7.2	Leitungshandeln und dessen Wirkung auf die Schulentwicklung ...	247
7.3	Biographie und Schulentwicklung – 10 Falldarstellungen	248
7.4	Fazit	341

8. Einstellungen zur Macht der Schulleitung

Siehe Homepage www.mechthild-von-lutzau.de

Zusammenfassung der Ergebnisse	347
---	------------

Literatur	353
-----------------	-----

Dank

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Analyse des Aufstiegs von Lehrerinnen zu Schulleiterinnen. Hätten nicht 30 Schulleiterinnen aus NRW mir in einem Interview bereitwillig und ausführlich über sich, ihre Herkunft, ihre Motive, ihren Aufstieg und ihre Arbeit in der Schule berichtet, wäre diese Studie nicht möglich gewesen. Ich danke diesen Schulleiterinnen für ihre Gesprächsbereitschaft und ihre Offenheit. Je länger ich mich mit den Interviews beschäftigte, desto mehr Achtung und Respekt gewann ich davor, unter wie viel Schwierigkeiten viele von ihnen diesen Aufstieg mit Selbstbewusstsein und Mut in Angriff genommen haben, und ich bewundere, wie kreativ und mit wie viel Weitblick und Courage sie ihre Schulen entwickelt haben.

Auch wenn seit den Interviews inzwischen 15 Jahre vergangen sind und wir uns bei einer Begegnung in der S-Bahn kaum wieder erkennen würden, so habe ich doch die ganze Zeit mit den Texten, das heißt mit den Erfahrungen und Erkenntnissen dieser Schulleiterinnen gelebt, und während ich diese von allen Seiten beleuchtete, ein immer klareres Bild jeder einzelnen gewonnen. Ich habe von ihnen auch persönlich für den Umgang mit Krisen viel gelernt. Die lange Zeit der Beschäftigung mit den Interviews hat mit den Jahren andere Ergebnisse hervorgebracht als die erste schnelle Analyse. Ich denke, das hat der Arbeit gut getan. Die Tatsache, dass ich schließlich über 300 Seiten wegekürzen musste, bedeutete jedoch, dass ich den Schulleiterinnen längst nicht so gerecht werden konnte, wie ich es mir vorgenommen hatte, und manches Portrait musste sogar ganz gestrichen werden. Das hat mich besonders geschmerzt. Auch bei einigen Kürzungen mussten zuviel der Hintergründe dem Erkenntnisinteresse untergeordnet werden. Dabei waren es die Lebendigkeit und der Facettenreichtum jeder einzelnen, die mich so faszinierten und die ich sichtbar machen wollte.

Ich danke allen Menschen, die mir Mut gemacht und Hilfestellungen gegeben haben. Dazu gehören insbesondere Maria Anna Kreienbaum, die diese Arbeit nicht nur angestoßen, sondern mir immer wieder Hilfen und Anregungen gegeben hat, wenn der Arbeitsprozess stockte. Besonders herzlichen Dank sage ich Sigrid Metz-Göckel. Durch ihr Doktorandinnenkolloquium in Dortmund stellte sie einen Rahmen zur Verfügung, in dem Frauen angstfrei und unhierarchisch arbeiten und diskutieren können. Als Doktormutter hat sie mit unendlicher Geduld alle meine Umwege begleitet und meine Selbstzweifel immer wieder abbauen können. Sie hat mich als Tochter erleben lassen, dass es Mütter gibt, die nachsichtig sind, Geduld haben und ermutigen können: eine wunderbare Erfahrung! Durch ihre Vermittlung erhielt ich vom Ministerium zur Gleichstellung von Frau und Mann in NRW für die Pilotstu-

die Mittel, mit denen ich die Transkription der Interviews finanzieren konnte. Dank auch an das Ministerium.

Es gab viele andere Menschen, die mein Projekt unterstützt und begleitet haben oder mir in einzelnen Phasen der Arbeit mit Rat zur Seite standen und denen ich zu danken habe: meine Kommilitoninnen im Doktorandinnenkolloquium, die mich auf den neuesten Stand des feministischen Diskurses brachten, Dorothea Hobeck, die zu einem ähnlichen Thema arbeitete, Dieter Nittel mit zahlreichen Anregungen zum Verfassen des Methodenkapitels und Peter Alheit mit Hinweisen zur Interpretation der Interviews sowie Barbara Koch-Priewe durch ein Seminar zu Schulentwicklung und Eva Schulz-Jander für die Übersetzung der Zusammenfassung ins Englische.

Auch den MitarbeiterInnen in den Kultusministerien der Länder schulde ich Dank, die mir immer wieder die aktuellen Daten über Schulleiterinnen herausgesucht und damit die erste Übersicht über die Datenlage zu Schulleitern und Schulleiterinnen in der BRD ermöglicht haben.

Als schwierigste Aufgabe aber erwies sich schließlich das Kürzen. In den vielen Jahren war viel Text entstanden. Für die Hilfe beim Kürzen danke ich Helgard Ulshoefer und ganz besonders meiner alten Schulfreundin Roswitha Rehbock, die unermüdlich – selbst während ihrer Krankenhausaufenthalte - neue Versionen der Kapitel durchsah und Kürzungsvorschläge für die Portraits machte. Immer wenn ich am Aufgeben war, hat sie mir Mut gemacht durchzuhalten.

Meiner Nichte Karoline Schneider sei Dank gesagt für die Fotos auf dem Umschlag, Barbara und Jürgen Israel und Siggie Rasenberger für Korrekturlesen sowie Norbert Hobrecht für wichtige Hilfen beim Lay-out.

Nicht zuletzt danke ich zwei Menschen, die mir bei der Erstellung von Grafiken auf dem Computer wichtige Hilfe geleistet und diese wesentlich verbessert haben: Meinem Sohn Mirko, der das Projekt vom Beginn bis zum Ende mit Liebe unterstützt hat und mir durch seine unerschütterliche Überzeugung, dass ich es schaffen würde, immer wieder Kraft gegeben hat, und meinem Freund Delf Schnappauf, der mit genialen Zusammenfassungen meiner zu zahlreichen Grafiken viel Platz sparen half und bessere Überblicke für die Leser und Leserinnen ermöglichte.

Kassel, im August 2008

Einleitung

Die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungen bei einer gleichzeitig fortschreitenden Feminisierung des Lehrberufs ist ein Phänomen in Westdeutschland,¹ das seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts von BildungspolitikerInnen, Kultusministern, WissenschaftlerInnen, GewerkschafterInnen und der Frauenbewegung benannt und kritisiert wurde. Jedoch liegen bis heute nicht einmal bundesländerübergreifende Zahlen und Vergleiche mit der entsprechenden Aufschlüsselung nach Schulformen vor.² Die Benachteiligung von Frauen in dieser Profession in Westdeutschland konnte erst nachgewiesen werden, seit die politische Forderung nach Führen einer geschlechtergetrennten Statistik in den Länderkultusministerien realisiert worden war. Dazu trug auch die Installierung von Frauenbeauftragten auf den verschiedenen Ebenen von Schule und Schulaufsicht – je nach Ländern unterschiedlich – Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre bei. Durch die von ihnen geforderte Veröffentlichung der Länderstatistiken konnte die zahlenmäßige Benachteiligung von Frauen in Schulleitungsfunktionen sichtbar werden. Die Tatsache, dass Frauen in Schulleitungen unterrepräsentiert sind, wird seither nirgendwo mehr ernsthaft bestritten.

Die öffentliche und wissenschaftliche Debatte der letzten Jahrzehnte konzentrierte sich meist auf die Frage, warum Frauen (Lehrerinnen) so „karriereabstinenter“ seien, zumal der Beruf der Schulleiterin und des Schulleiters bis heute keine zusätzliche Ausbildung im Sinne von Qualifizierung mit einem Zertifikat voraussetzt. Es käme, so suggerierte es diese Debatte, nur auf das Wollen der Lehrerinnen an. Von unterschiedlichen Theorieansätzen ausgehend suchten Feministinnen bis hin zu KultusministerInnen Erklärungen für dieses Phänomen und fanden die Ursachen bei den Frauen und deren mangelndem Interesse an diesem Beruf und an Aufstieg überhaupt. Sicherlich sind auch die Motivation und die Aufstiegsbereitschaft der Lehrerinnen ein wichtiger Aspekt bei der Suche nach Erklärungen für dieses öffentlich festgestellte Defizit, aber die Geschichte dieser Profession und ihrer Ausübung in Deutschland zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen politi-

- 1 Aufgrund der Tatsache, dass das vereinigte Deutschland mit dem gleichen Begriff bezeichnet wird wie die westlichen Bundesländer bis 1990 – BRD – benutze ich hier um der Verständlichkeit willen für die alten Bundesländer bis 1990 den Begriff „Westdeutschland“, für alle Bundesländer seit 1990 den Begriff BRD oder Deutschland, für die östlichen Bundesländer den Begriff „die neuen Bundesländer“.
- 2 Die erste bundesweite Statistik mit entsprechenden Ländervergleichen unter Berücksichtigung aller Schulformen wird in dieser Arbeit vorgelegt.

schen Systemen (vor allem dann in Westdeutschland und in der DDR) lehrt, dass der personale und subjektive Faktor bei den Lehrerinnen selbst nur den geringeren Teil des Problems darstellt; die weitaus wichtigeren Faktoren bestehen in den objektiven Bedingungen, den gesellschaftlichen Strukturen und Bewusstseinsinhalten, der Gesetzeslage.

Durch die Wiedervereinigung sind wir in der für die Wissenschaft glücklichen Lage, das Aufstiegsverhalten von Menschen der gleichen Nation und Sprache sowie ähnlichem kulturellem Hintergrund in unterschiedlichen politischen Systemen vergleichen zu können. Der Vergleich von Ost- und Westdeutschland und die Entwicklung seit der Einigung brachte zu dieser Problematik den höchst interessanten Befund, dass die oben beschriebene Debatte nur in Westdeutschland zu führen notwendig war und geführt wurde, denn in der DDR und auch in den nachfolgenden neuen Bundesländern waren und sind Frauen in der Profession Schulleitung erwünscht und nicht unterrepräsentiert, sondern – zumindest in der Grundschule – überrepräsentiert. Aber auch im Sekundarstufenbereich liegen die Zahlen der neuen Bundesländer weit über denen der westlichen Bundesländer (siehe Kapitel 2). Da die Anzahl der Schulleiterinnen in den neuen Bundesländern im Durchschnitt auch nach der Wende zunächst noch anstieg, muss angenommen werden, dass hier Frauenbilder und berufliches Selbstbewusstsein von Frauen im sozialistischen System und die realen historischen Erfahrungen von Frauen in Führungspositionen dieses Systems längerfristig im Sinne von mehr Selbstvertrauen und größerer gesellschaftlicher Akzeptanz von Frauen in diesen Führungspositionen nachwirken. Allerdings war 1998 in den neuen Bundesländern Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen ein geringfügiger rückläufiger Trend feststellbar, inzwischen sind aber in allen neuen Bundesländern die Zahlen wieder über den Ausgangspunkt von 1991 gewachsen. Insgesamt liegen die neuen Bundesländer mit ihren Zahlen noch weit vor den alten.

Zu den strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen in Westdeutschland gehört, dass bis in die fünfziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts hinein juristisch noch das Lehrerinnenzölibat galt: Es wurden nur unverheiratete Lehrerinnen eingestellt; sobald sie heirateten, mussten sie aus dem Dienst ausscheiden.³ Auch die Bewusstseinslage der Gesamtgesellschaft, die die Erwerbstätigkeit von Müttern nur zu deren Unterhaltssicherung akzeptierte, spielt hierbei eine wichtige Rolle und ist den objektiven Faktoren zuzurechnen.

Die erste Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts kennt als Diskussionsgegenstand den subjektiven Faktor der Karrieremotivation von Lehrerinnen

3 Im Berliner Volksmund wurden Lehrerinnen deshalb mit dem Spitznamen „Magistratsnonne“ belegt (M. du Bois-Reymond 1982, 54).

nicht, sondern zeigt historisch den Kampf von Lehrerinnen um das Recht auf den Zugang zum Schulleitungsamt, zeigt Erfolge und Misserfolge in diesem Kampf. Nie wurde in dieser Zeit die Frage diskutiert, ob Lehrerinnen auch wirklich Schulleiterinnen werden wollen. Es gab nur das Problem, dass Lehrerinnen, die dieses Amt anstrebten, aus verschiedenen – außerhalb ihrer selbst liegenden – Gründen nicht Schulleiterin werden konnten. Die Debatte jener Zeit ging eher um Fragen wie die, ob Frauen trotz ihres Geschlechts in der Lage seien, eine Schule zu führen, ob man Männern zumuten könne, eine Frau als Vorgesetzte zu haben und ob Frauen überhaupt zur Erziehung von Knaben oder älteren Schülern und Schülerinnen befähigt seien. Das Vorhalten von Leitungspositionen wurde von den Lehrerinnen selbst als krasse Ungerechtigkeit empfunden. Sie kamen nicht auf den Gedanken, ihre eigene Eignung für diese Aufgabe in Frage zu stellen.

Die Debatte hat sich im Laufe des letzten Jahrhunderts von einer Diskussion über Eigenschaften von Frauen, d.h. der Diskussion über die Fähigkeit von Lehrerinnen zu Führung in Schule überhaupt (Anfang des Jahrhunderts), zu einer Diskussion über die Quantität entwickelt. Denn nachdem sowohl im Kaiserreich wie in der Weimarer Zeit Frauen Lyzeen und Gymnasien geleitet hatten als auch in den fünfziger und sechziger Jahren ca. ein Drittel der Gymnasien (vorwiegend Mädchengymnasien) in den meisten westdeutschen Bundesländern von Frauen geleitet worden waren, d.h. Frauen die Chance bekommen hatten, zu zeigen, dass sie diese Profession beherrschen, hatte sich die Diskussion der früheren Jahre über ihre grundsätzliche psychische und biologische Nichteignung durch diese historischen Erfahrungen von selbst erledigt.

Wenn man der Frage der Unterrepräsentanz in den westlichen Bundesländern nachgehen will, sind daher immer beide Faktoren, die subjektiven, in der Person der Lehrerinnen liegenden, und die objektiven, in der gesellschaftlichen Realität begründeten zu betrachten. In der Praxis ist dies jedoch nicht einfach, da die Einstellungen und intrinsischen Motivationen der Frauen von den objektiven äußeren Bedingungen beeinflusst werden. Die Zeit, in dem dieser Beruf von kämpferischen Frauen erobert wurde, die keine Selbstzweifel – bezüglich ihrer Eignung für dieses Amt – hatten, ist vorbei. Nachdem die letzten gesetzlichen Barrieren für Frauen in dieser Position in Westdeutschland beseitigt wurden, griffen andere Mechanismen, sie von Führungspositionen im Schulwesen fernzuhalten. In der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts sind die Ausschlussverfahren offenbar subtiler geworden. Die Untersuchungen zeigen aber auch: Sehen Lehrerinnen, dass sie reale Chancen haben, Schulleiterin zu werden, ist ihre Motivation höher, als wenn sie in einem Klima leben, in dem Frauen ein solcher Posten nicht zugetraut wird und in dem sie darum kämpfen müssen, Akzeptanz für dieses Ziel zu finden.

Der Anstoß zu dieser Arbeit kommt aus der Praxis. Als Lehrerin, die über zwanzig Jahre lang an einer Haupt- und Realschule sowie an zwei Gesamtschulen unterrichtet hat, habe ich ausschließlich männliche Schulleiter erlebt. Auseinandersetzungen mit der Schulleitung kreisten oft um die Behandlung von einzelnen Mädchen, insbesondere auch ausländischen, aber auch um die Benachteiligung der Mädchen als Gruppe. Ein besonderes Konfliktfeld für die Mädchen war der koedukative Sportunterricht, zu dem ich mit einer beträchtlichen Anzahl von Schülerinnen Interviews gemacht hatte, um die Situation der Mädchen verstehbar zu machen und um Lehrern und Eltern einen anderen Zugang zu den Problemsituationen der Mädchen im Sportunterricht zu ermöglichen. Aber auch der Physik- und Chemieunterricht oder die Sanktionierung von Mädchen, die sich nicht geschlechtsrollenkonform verhielten, waren Konfliktthemen mit zweien meiner Schulleiter. Ich habe mich immer wieder gefragt, wie diese Konflikte von einer Schulleiterin angegangen worden wären. Mein Eindruck war, dass die Schulleiter bei ihren Entscheidungen – vielleicht ohne sich dessen bewusst zu sein – sehr stark ihre eigene Geschlechterperspektive einbrachten, doch zugleich meist fest davon überzeugt waren – oder zumindest andere davon zu überzeugen suchten –, dass sie „neutral“ seien und als Neutrale so handeln mussten, wie sie gehandelt haben. Hätten Schulleiterinnen mehr Verständnis für die Schülerinnen und deren Probleme aufgebracht?

Die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit haben einen quantitativen und einen qualitativen Zugang. Folgende Fragestellungen bildeten sich heraus:

Bezogen auf Gesamtdeutschland:

- Wie verteilen sich die Schulleiter und Schulleiterinnen auf die einzelnen Schulformen innerhalb der Bundesländer?
- Wie sehen die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bezogen auf die Schulformen bei der Repräsentanz von Frauen an der Spitze aus?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen den alten und den neuen Bundesländern in dieser Frage?

Auf Westdeutschland bezogen behandelt die vorliegende Arbeit folgende Fragestellungen:

- Welche familiären und sozialen biographischen Hintergründe haben die Schulleiterinnen? Gibt es in den Ursprungsfamilien oder der Schullaufbahn der Schulleiterinnen gleiche oder ähnliche Faktoren?

- Welche Unterstützung fanden die Lehrerinnen bei Ihrem Aufstieg und durch wen?
- Wie waren die konkreten Aufstiegsbedingungen und gegebenenfalls Parteikonstellationen?
- Gibt es bestimmte Aufstiegsmuster?
- Welche Zusammenhänge gibt es zwischen der Biographie von Schulleiterinnen und deren Leitungshandeln?
- Erkennen und berücksichtigen Schulleiterinnen die spezifischen Probleme von Mädchen in ihren Schulen und wie gehen sie damit um?
- Welche Einstellungen haben Schulleiterinnen zu Macht?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Zunächst wird die Geschichte des Schulleiterinnenberufs skizziert und der Forschungszusammenhang sowie das Forschungsinteresse (Kapitel 1) dargelegt. Der zweite Teil umfasst die Datenlage in der Bundesrepublik Deutschland von 1991 bis 2006/2007 auf Basis der Angaben der 16 Kultusministerien (Kapitel 2). Im dritten Teil wird die empirische Forschung anhand problemzentrierter Interviews (Expertinneninterviews) mit 30 Schulleiterinnen aller Schularten außer Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen dargestellt. Der Zugang im dritten Teil ist qualitativ und umfasst neben der Professionsthematik auch die biographische Dimension. Im dritten Teil werden zunächst die Methode und das Sample dargestellt. Die folgenden Kapitel befassen sich mit der Aufstiegsbereitschaft und den Aufstiegsbedingungen sowie den Zusammenhängen zwischen Biographie und Leitungshandeln, insbesondere der Schulentwicklung. Sämtliche Tabellen und Grafiken wurden, soweit nicht anderweitig vermerkt, selbst erstellt.

Da die biographische Auswertung im empirischen Teil angesichts der begrenzten Zahl von Befragten aus Nordrhein-Westfalen nur auf einer schmalen Datenbasis beruht, beansprucht die Arbeit keine Repräsentativität. Somit entsteht die Frage, ob es im qualitativen Teil der Arbeit etwas Verallgemeinerbares gibt. Für Gymnasialleiterinnen und Gesamtschulleiterinnen ist allerdings eine hohe Repräsentativität gegeben, da immerhin die Hälfte aller Gesamtschulleiterinnen in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1991/1992 und 20 % aller damaligen Gymnasialleiterinnen interviewt wurden.

Auch aus anderen Gründen lassen sich einige der qualitativen Befunde für die Schulleiterinnen verallgemeinern: Wenn zum Beispiel bei einem Sample von 30 Schulleiterinnen alle Lebensformen, die Frauen heutzutage leben – von der Single über die Verheiratete mit und ohne Kinder oder die Alleinerziehende bis zur Frauenlebensgemeinschaft – vorkommen, so kann gefolgert werden, dass diese Lebensformen auch bei der großen Gruppe der nicht befragten Schulleiterinnen vorkommen. Wie hoch dabei der Anteil der einzelnen Lebensformen in der Gesamtheit zu einem bestimmten Zeitpunkt ist, gehört nicht zu den Fragen, die diese Arbeit beantworten will. Wichtig ist

jedoch der Unterschied zu der vorangegangenen Zeit, als es nur die unverheiratete Schulleiterin ohne Kind gab, denn dieser Unterschied macht die Entwicklung eines Variantenreichtums der Lebensformen in dieser Profession deutlich.

Da die Interviews in den Jahren 1992 und 1993 durchgeführt wurden, ist zu fragen, ob sie im neuen Jahrtausend noch einen Aussagewert haben. Viele der befragten Schulleiterinnen sind auch heute noch im Amt, von daher handelt es sich bei den Beschreibungen auch um die Aufstiege von jetzt praktizierenden Schulleiterinnen. Wie die quantitative Analyse im zweiten Kapitel zeigt, geht die Entwicklung zu mehr Frauen im Schulleitungsberuf in den alten Bundesländern nur langsam voran oder bei den Berufsschulen – bezogen auf den Bundesdurchschnitt – sogar zurück. Allerdings hat sich das Veränderungstempo in den alten und neuen Bundesländern in den letzten acht Jahren im Vergleich zu den davor liegenden acht Jahren enorm erhöht. Während der Frauenanteil in Schulleitungen in den neunziger Jahren um insgesamt ca. 2,5 % wuchs, erhöhte sich dieser Prozentsatz im 21. Jahrhundert um ca. 11 %.

Das Entscheidende für die Aussagefähigkeit jedoch sind die Ergebnisse der Interviewauswertungen. Es wird nach Vergleichbarem gefragt, und es werden differenzierende Kategorien gebildet, die als Strukturkategorien für weitere quantitative und qualitative Untersuchungen hilfreich sein können. Sollten diese Muster und Strukturen der Aufstiegsbereitschaft und der Aufstiegsbedingungen von Schulleiterinnen später einmal von HistorikerInnen als typisch für die letzten drei Jahrzehnte des zwanzigsten Jahrhunderts eingeordnet werden, so wäre diese Entwicklung ganz im Sinne dieser Arbeit.

1. Geschichte des Schulleiterinnenberufs, Forschungsstand und Forschungsinteresse

1.1 Zur Professionsgeschichte der Schulleiterinnen

Schulleiterinnen, die explizit als solche bezeichnet werden können, hat es in Deutschland erst im 20. Jahrhundert gegeben. Der Sache nach hat es aber schon im Mittelalter, seit Mädchen in „äußeren“ und „inneren“ Schulen der Nonnenklöster unterrichtet wurden, Schulleiterinnen gegeben: „Scholastika“ war der Titel der Frauen, die in den Klöstern für die Leitung und Koordination der Bildung von Mädchen zuständig waren.¹ Bis zum Ende des Hochmittelalters gab es fast nur Kloster-, Dom- und Pfarrschulen, und diese Schulen waren für Mädchen meist als Institution der Erziehung zu zukünftigen Nonnen gedacht. In der Regel kamen die Schülerinnen aus dem Adel, aber auch andere Mädchen konnten dort lesen und schreiben lernen.

In den mittelalterlichen Städten konnten bürgerliche (städtische) Frauen fast alle Berufe erlernen und ausüben. 200 Handwerke in den zünftigen Berufen standen ihnen offen (Wachendorf 1934).² Frauen konnten aber auch als Ärztinnen, Hebammen, Lehrerinnen oder Schreiberinnen arbeiten. In den spätmittelalterlichen Städten finden wir dann niedere Mädchenschulen oder „Klippschulen“. Klippschule bedeutet Winkelschule, d.h. der Unterricht fand in irgendeinem Winkel einer Wohnung, einer Gaststätte oder in ähnlichen Räumen statt, der Name sollte diese Art von Schule, die keinen eigenen Raum für sich hatte, verächtlich machen.³ Die Klippschulen waren meist auf Privatinitiative von Frauen gegründet. Lehrfrauen sammelten Schülerinnen und Schüler und unterrichteten sie in ihrem eigenem Haus oder einem anderen „Winkel“ (Klipp). Es sind verschiedene Quellen bekannt, aus denen hervorgeht, dass den Lehrfrauen das Unterrichten untersagt wurde bzw. sie Geld an ihre Konkurrenten zu zahlen hatten, wenn sie von männlichen Lehrern als Konkurrenz empfunden wurden (Wachendorf 1934). Auch Beginen, das waren Frauen und Jungfrauen ohne bindendes Gelübde, die in klosterähnlichen Gemeinschaften lebten, arbeiteten als Lehrfrauen.⁴ Im ausgehenden

1 Specht (zit. n. Brehmer 1987a, 81) erwähnt 1885 Quellen, aus denen zu entnehmen ist, dass auch kleine Jungen in Nonnenklöstern miterzogen wurden.

2 Es gab Berufe, die von Frauen regelrecht dominiert wurden: In der Brauereizunft zum Beispiel gab es fast nur Meisterinnen.

3 Noch in den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurden in meiner Heimat in Nordhessen Förderschulen im Volksmund abwertend als „Klippschulen“ bezeichnet.

4 Die Beginengemeinschaften entstanden Ende des 12. Jahrhunderts, ihre Blütezeit war das 13. und 14. Jahrhundert in den Niederlanden, Frankreich und Deutschland.

Mittelalter gab es außer dem Unterricht durch Kleriker und Klosterfrauen für Töchter des Adels auch die Möglichkeit, von weltlichen Lehrerinnen (Zuchtmeisterinnen) erzogen zu werden.

Die Reformation, in der Luther überall und für alle Kinder Unterricht – allerdings nach Geschlechtern getrennt – forderte, trug jedoch durch die Auflösung der Frauenklöster in den protestantischen Gebieten dazu bei, dass dort eine höhere Schulbildung für Mädchen kaum mehr möglich war. In den katholischen Gebieten wurden dagegen neben den Klosterschulen weibliche Schulorden in den Städten gegründet, die als Vorläufer der Höheren Töchterschulen gelten können, welche in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet wurden. Durch die Reformation und mit Gründung der Universitäten, die die kirchlichen Klöster als Bildungseinrichtungen ablösten, entstand somit nach 1500 eine neue Form der Ausbildung außerhalb der Klöster. Diese Form der Ausbildung war Mädchen und Frauen verschlossen. Auch zu den im 15. Jahrhundert entstandenen humanistischen Gymnasien hatten ausschließlich Jungen Zugang. Weimer/Jacobi (1992) verweisen in ihrer Darstellung der Geschichte der Pädagogik darauf, dass der mit den mittelalterlichen Universitätsgründungen eingeleitete Prozess einer eindeutig von Männerkorporationen getragenen Wissensverwaltung durch die Aufhebung des Mönchs- und Nonnentums weiter fortgeschrieben wurde:

„Dieser Prozeß hatte für die gesamte Neuzeit bis ins zwanzigste Jahrhundert die bildungsgeschichtliche Konsequenz, daß Frauen aus den öffentlichen höheren Bildungseinrichtungen, Schulen und Hochschulen, und Gelehrtenkorporationen wie wissenschaftlichen Akademien ausgeschlossen blieben.“ (Weimer/Jacobi 1992, 59)

Es blieb für die Bildung von Mädchen daher nur der Privatunterricht.

1.1.1 Kampf der Frauen um Bildungsrechte

Gleichzeitig mit dem Ausschluss der Frauen von der öffentlich zu erlangenden Gelehrsamkeit ging der bis ins frühe 20. Jahrhundert dauernde Streit um die Frage, ob Frauen überhaupt fähig seien, an wissenschaftlicher Erkenntnis teilzunehmen.⁵ Auch die Frauen meldeten sich in dieser Debatte zu Wort: Als erste Christine de Pizan (1365–1430), Tochter eines Renaissancegelehrten, die in dem *Buch von der Stadt der Frauen* nachweist, dass die Frauen dem männlichen Geschlecht nicht unterlegen seien. Anna Maria Schurmann beklagte 1648 den Mangel an Akademien für Frauen und schlug vor, auch die wissenschaftliche Ausbildung von Frauen im Privatunterricht zu gestalten. Dagegen fordert 100 Jahre später Dorothea Christiane Leporin in ihrer Schrift *Gründliche Untersuchung der Ursachen, die das weibliche Geschlecht vom*

5 Diese als *querelle des femmes* in die Geschichte eingegangene Debatte war ein gesamteuropäisches Phänomen. (Siehe dazu Weimer/Jacobi 1992, 68)

Studium abhalten 1742 die Errichtung von „Jungfernakademien“ und – solange diese noch nicht errichtet seien – den Zugang von Mädchen zu den Jungenschulen. Auch der Aufklärer Theodor Gottfried von Hippel fordert dies 1792 in seiner Schrift *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber* (Weimer/Jacobi 1992, 70 ff.).

Wesentlicheren Einfluss auf die Debatte über die Erziehung der Geschlechter hatte in der Aufklärung allerdings Jean-Jacques Rousseau, der bei seiner Erkenntnis, dass alle Menschen frei und gleich seien und nur die Künste und Wissenschaften den Menschen verdorben hätten, doch eher den männlichen Menschen im Blick hatte. So beschreibt er in *Emile* seine pädagogischen Gedanken zur Erziehung am Beispiel eines männlichen Kindes und Jugendlichen und widmet der Erziehung von Mädchen am Beispiel Sophies lediglich eine Abhandlung, die ganz der zeitgenössischen bürgerlichen Frauenbildung verhaftet ist. Demnach ist es Sophies einziges Lebensziel, „dem Mann das Leben angenehm zu gestalten und durch ihre Schamhaftigkeit seine Begierde zu zähmen“ (zit. n. Weimer/Jacobi 1992, 107). Tatsächlich hat Rousseau mit seiner explizit geschlechtsspezifisch ausdifferenzierten Pädagogik die Theoretisierung einer gänzlich verschiedenen männlichen und weiblichen Erziehung vorgenommen und sie aus der „Natur“ der Geschlechter begründet. Diese naturrechtliche – also gottgegebene – Begründung der Geschlechterunterschiede führte in der französischen Revolution konsequent dazu, dass in der Menschenrechtserklärung nur den Männern Freiheit und Gleichheit zugebilligt wurde. Dagegen kämpfte schon 1791 Olympe de Gouges in ihrer *Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin*, was sie mit dem Tod auf dem Schafott bezahlen musste. Es setzte sich weiterhin der Gedanke durch, dass Frauen von Natur aus anders, d.h. minderwertiger seien und deshalb auch nicht die gleichen Rechte wie Männer haben dürften.

1.1.2 Einführung der allgemeinen Schulpflicht für Mädchen und Jungen

Im Verlaufe der Aufklärung setzte sich trotz aller unterschiedlichen Bewertung der Geschlechter die Erkenntnis durch, dass alle Kinder lesen, schreiben und rechnen lernen sollten. Die allgemeine Schulpflicht wurde in Preußen für Kinder im Alter von 5 bis 12 Jahren durch Friedrich Wilhelm I. 1717 eingeführt⁶ und nach und nach auch in die verschiedenen Landrechte der anderen Länder bis Mitte des 19. Jahrhunderts aufgenommen, allerdings erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts überall realisiert.⁷

6 Diese Regelung galt zunächst nur für Orte, an denen schon Schulen bestanden, jedoch wurden im Anschluss an die Verordnung etwa 2000 Schulen neu gegründet. (*Chronik der Deutschen* 1983, 390)

7 Ich beziehe mich auf Preußen, in anderen Königreichen verlief die Entwicklung ähnlich.

Die wichtigste Folge der Aufklärung zeigte sich jedoch in der Organisation des Schulwesens, in der Schulverwaltung. Durch die Verstaatlichung der bisher in der Regie der Kirchen stehenden Schulen wollte man erreichen, dass die Schule aufgeklärte Staatsbürger und Untertanen für den Staat erzieht. Der Pastor und Pädagoge J. J. Hecker, ein Schüler August Wilhelm Franckes, beriet Friedrich II. in der Organisation des Volksschulwesens: 1763 wurde ein für den preußischen Staat geltendes Volksschulgesetz erlassen, das die allgemeine Schulpflicht, die Lehrerausbildung und Besoldung, den Unterrichtsstoff sowie die Schulaufsicht durch den Ortsgeistlichen regelte (Weimer/Jacobi 1992). 1787 schuf der preußische Staatsminister von Zedlitz für Preußen ein Oberschulkollegium, dem das gesamte preußische Schulwesen unterstellt wurde. 1794 schließlich wurden im „Allgemeinen Landrecht“ alle preußischen Schulen und Universitäten zu „Veranstaltungen des Staates“ erklärt. Die „Verstaatlichung“ der Schulen und Hochschulen kann mit diesem Gesetz als abgeschlossen gelten.⁸

In Preußen war es selbstverständlich, dass Mädchen und Knaben getrennt unterrichtet werden sollten. Jedenfalls galt dies als Prinzip in allen Systemen, in denen es realisierbar war. Das waren allerdings nicht viele. In einer ein-klassigen Dorfschule, die nur einen Lehrer hatte, war dieses Prinzip sicherlich nur in der Form umzusetzen, dass die Mädchen auf der einen Seite des Klassenraumes saßen und die Jungen auf der anderen. „Die Volksschulen des 19. Jahrhunderts waren fast immer Koedukationsschulen.“ (Brehmer 1987a, 81) Anders war dies im Bereich der höheren Bildung. Das Prinzip der getrennten Unterrichtung der Geschlechter ist nicht zuletzt auf den Einfluss G. W. F. Hegels zurückzuführen, der seit 1821 an der Berliner Universität lehrte. Er hielt zwar die Mädchen für genauso bildungsfähig wie die Knaben, war aber der Auffassung, dass die Mädchen schon früh männlicher Vorherrschaft unterworfen werden müssten, da die Wesensbestimmung der Frau sei, Ehefrau und Mutter zu werden (vgl. Ulshoefer 1990).

1.1.3 Die „Höheren Töchterschulen“ und die „Mittleren Töchterschulen“

Das Bürgertum, das sich von den Unterschichten abgrenzen wollte, aber nicht begütert genug für Gouvernanten war, schickte seine Töchter auf die „höheren Töchterschulen“, die meist private Träger hatten (Brehmer 1992, 102). Diese Schulen waren „keine höheren Schulen für Töchter, sondern eher Schulen für höhere Töchter“ (Liedtke 1992, 85).

8 Das bedeutet allerdings nicht, dass es keine Privatschulen mehr gegeben hätte, sondern nur, dass die Kirche als allgemeiner Schulträger endgültig abgelöst war. Private Schulen gab es besonders für Mädchen, die eine höhere Bildung anstrebten.

Die „mittleren“ Töchterschulen unterschieden sich von den „höheren“ weder durch die Curricula noch durch die Chance auf eine berufliche oder weiterführende Bildung. Auch hier durften derartige Abschlüsse nicht vergeben werden, da das Ziel dieser Schulen nicht die berufliche Tätigkeit von Frauen, sondern eine Art „Ehefrauen“-Schulung war. Der deutsche Mann sollte durch seine Ehefrau nicht gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werden, sondern die Mädchen sollten so erzogen werden, dass dem Manne „vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe“, zitiert Helene Lange, die sich dagegen zur Wehr setzte, ihre männlichen Gegner aus einer Denkschrift der Mädchenschulpädagogen (zit. n. Bäumer 1902, 111). Diese männlichen Mädchenschulpädagogen forderten mit der *Weimarer Denkschrift* 1872 eine „ebenbürtige“ Erziehung für Mädchen.⁹ Die mittleren Töchterschulen wurden von Mädchen aus dem einfachen Bürgertum besucht, während die höheren Töchterschulen von Töchtern aus dem Besitz- und Bildungsbürgertum besucht wurden. Die Lehrkräfte dieser Töchterschulen bestanden zu einem nicht unbeträchtlichen Teil aus Männern. Diese Lehrer widersprachen den lauter werdenden Forderungen von Lehrerinnen, die nicht zuletzt auch leitende Funktionen in den Mädchenschulen forderten.¹⁰ 1890 schließlich wurde unter Führung von Helene Lange der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverband gegründet, denn Frauen durften den Lehrerverbänden nicht als Mitglied beitreten (siehe Winterhager-Schmid 1997).

1.1.4 Schulleitung im höheren Schulwesen: Ein Männerberuf von der Reformation bis ins zwanzigste Jahrhundert

Der Beruf des Schulleiters existierte bis ins 20. Jahrhundert hinein nur in seiner männlichen Ausprägung– wenn man einmal von den Leiterinnen der in der Regel privaten Töchterschulen absieht.¹¹ Während sich im Bereich des „höheren“ Schulwesens, d.h. der Gymnasien schon seit der Zeit, als der Staat die Schulaufsicht von der Kirche übernommen hatte (in Preußen 1787, in Bayern 1802) Schulleiter finden, die – jedenfalls in den großen Gelehrten-schulen – ab 1817 das Recht erhielten, ihre inneren Angelegenheiten in relativer Autonomie zu gestalten, entwickelte sich die Struktur im „niederen“ Schulwesen anders, d.h. hierarchischer. Die Schulaufsicht war nach Schular-ten getrennt, was bis heute in die Struktur vieler Bundesländer nachwirkt.

9 Hierunter verstanden sie eine Mädchenspezifische Erziehung und keineswegs etwa eine wissenschaftsorientierte Bildung wie sie den Knaben an gleichartigen Schulen zuteil wurde. „Ebenbürtig“ darf hier nicht mit „gleichartig“ oder gar „gleichberechtigt“ übersetzt werden.

10 1887 reichte Helene Lange im Preußischen Unterrichtsministerium und im Preußischen Abgeordnetenhaus eine – als „gelbe Broschüre“ bekannt gewordene – Petition ein, die größeren Fraueneinfluss bei den höheren Mädchenschulen forderte.

11 Zum Folgenden siehe Rosenbusch 1994, 2–16.

1.1.5 Schulleitung im niederen Schulwesen: extern und männlich

Im niederen Schulwesen gab es seit dem 18. Jahrhundert viele kleinere ländliche Schulen, die nur eine einzige Klasse mit verschiedenen Jahrgängen hatten und die von einem Lehrer geführt wurden. Bei größeren Schulen in der Stadt und auf dem Land gab es die zunftmäßig organisierten Schulen mit einem Meister an der Spitze, Schulgesellen und Lehrlingen, die wie in den Zünften ihr Handwerk bei dem Schul-Meister in der Praxis erlernten. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts gab es im niederen Schulwesen keine Schulleitung im heutigen Sinne, vielmehr wurden die Schulen extern von örtlichen Schulinspektoren oder -vorständen geleitet, die das Recht und die Pflicht hatten, zweimal in der Woche die Lehrer „unvermutet“ zu inspizieren. Die zunftgemäße Ausbildung der Volksschullehrer wurde erst im 19. Jahrhundert nach und nach durch eine zweijährige Seminarbildung abgelöst. Parallel dazu entwickelte sich, um die innere Koordination in den größer werdenden Schulen sicherzustellen, die Funktion des „Hauptlehrers“ als eine Art „Schulvorsteher“. Die Funktion des Lokalschulinspektors wurde aber dadurch nicht aufgehoben, er hatte weiterhin den Lehrplan zu genehmigen und besaß ein Recht, den Unterricht unangemeldet zu besuchen.¹²

Aus dieser Situation im niederen Schulwesen entwickelte sich das Bedürfnis nach größerer Eigenständigkeit und innerer Leitung vor Ort. So entstand 1872 eine zusätzliche anspruchsvolle Prüfung, die Rektoratsprüfung – selbstverständlich nur für männliche Lehrer. Seit 1892 wurde in Preußen die Schulleitungsfrage im niederen Schulsystem dahingehend geregelt, dass in Schulsystemen von zwei bis fünf Klassen ein Hauptlehrer bzw. Schulvorsteher die Schule leitete, an sechs- und mehrklassigen Schulen ein Rektor, der die „Rektoratsprüfung“ ablegen musste.

1.1.6 Auf der untersten Stufe der Hierarchie: Schulvorsteherinnen

Wenn Frauen Leitungsfunktionen einnehmen durften, dann nur als Schulvorsteherinnen, die Rektoratsprüfung war bis 1911 Männern vorbehalten (Ulschöfer 1990, 4). Nach einer ministeriellen Weisung von 1876 durften Lehrerinnen in Preußen nur dann in geschlechtsgemischten Klassen unterrichten, wenn die Schule durch einen Mann geleitet wurde. Das schloss in den ländlichen Gebieten, die in der Regel kleiner waren und deshalb geschlechtsgemischte Klassen hatten, Schulvorsteherinnen aus. Schulvorsteherinnen konnte

¹² Die Tradition der unangekündigten Schulratsbesuche gab es übrigens auch noch während der Weimarer Republik und der Nazizeit. Sie wurde erst nach dem Zweiten Weltkrieg abgeschafft. (Siehe hierzu: Klewitz 1987, 124 f.)

es daher nur innerhalb der größeren Städte geben, in denen es reine Mädchenvolksschulen gab. Erst ab 1911 durften auch Volksschullehrerinnen die Rektoratsprüfung ablegen. Hintergrund für diese Erlaubnis war die Absicht des Ministeriums, die großen Volksschulen nach dem Prinzip der Geschlechterdifferenzierung neu zu strukturieren (Klewitz 1994). Andererseits hatten die Lehrerinnenverbände öffentlich gefordert, dass Mädchenschulen von weiblichen Lehrkräften zu leiten waren.

1.1.7 Die ersten öffentlichen Mädchenschulen – am Beispiel Berlins

Nachdem Friedrich Wilhelm I. im Jahre 1717 in Preußen die 6-jährige Schulpflicht für Knaben und Mädchen eingeführt hatte, gründete Julius Hecker neben anderen auch eine Mädchenschule als Aufbauschule, die nach Absolvierung der sechsjährigen Pflichtschule weiterführendes Wissen vermitteln sollte.

1803 gründete Ernestine von Krosigk eine Töchterschule und beantragte, Mädchen in einem Seminarium zu Erzieherinnen ausbilden zu können. Dies war ein erster Ansatz, die Bildung von Mädchen im Sinne einer „Ausbildung“ zu definieren, da sie erklärtermaßen einen Beruf zum Ziel haben sollte. Die Gründung von öffentlichen Schulen für Mädchen entwickelte sich zögerlich, da die höheren Stände ihre Töchter auf private Schulen schickten. Allerdings gab es schon 1832 an der neuen städtischen Töchterschule in der Friedrichstadt (Berlin) ein Seminar zur Ausbildung von Lehrerinnen. Die Ausbildungseminare waren damals den Schulen angegliedert. Daneben gab es auch privat oder kirchlich organisierte Lehrerinnenseminare, deren Absolventinnen ihre Prüfung vor einer staatlichen Prüfungskommission ablegen mussten. Ab 1888 konnten berufserfahrene Lehrerinnen sich am Berliner Viktoria-Lyzeum in einem zwei- bis dreijährigen Studium auf die externe Oberlehrerinnenprüfung vorbereiten (entspricht dem Gymnasium). 1905 hat zum ersten Mal in Berlin eine Frau die wissenschaftliche Prüfung an einem schulunabhängigen Lehrerseminar für höhere Schulen ablegen können. (Ulshoefer 1990)

1.1.8 Preußische Mädchenschulreform; die erste Quote – für Männer

1908 wurde in allen Teilen des Kaiserreichs Frauen der freie Zugang zu Universitäten rechtlich ermöglicht. Die entsprechenden Bildungsvoraussetzungen dafür mussten jedoch für die Mädchen erst noch geschaffen werden. Die preußische Mädchenschulreform von 1908 brachte die gewünschte Gleichstellung der Bildungseinrichtungen (die Schulen für Mädchen durften sich

„Studienanstalten“ nennen), und in dieser Zeit entstanden auch bereits Forderungen nach gemeinsamer Erziehung von Mädchen und Jungen (Koedukation), welche aber nur in Volksschulen, Hilfsschulen, Behindertenschulen und Mittelschulen weiter bestanden oder nach und nach realisiert wurden.¹³ Die Einführung bzw. Anerkennung von Mädchenschulen bedeutete jedoch nicht, dass diese Schulen auch von Frauen geleitet werden mussten oder etwa Lehrerinnen das Recht gehabt hätten, gleichberechtigt auch an den Knabenschulen zu unterrichten. Im Gegensatz dazu hatten gerade die männlichen Lehrervereine in Preußen 1908 (vor Bildung der ersten Lyzeen und Gymnasien für Mädchen) eine Verfügung durchgesetzt, dass 33 % der Oberlehrerstellen an diesen Mädchenschulen mit Männern zu besetzen seien (vgl. Ulshoefer 1990).

Neben der Angst der Gymnasiallehrer vor der Konkurrenz durch Frauen an den bisher ihnen vorbehaltenen Arbeitsplätzen lässt sich diese Entwicklung aus der Ideengeschichte der Pädagogik und den deutschen Denktraditionen herleiten, denen zufolge Männer durchaus in der Lage seien, Mädchen zu erziehen, aber Frauen nicht befähigt seien, Knaben eine höhere Bildung zu vermitteln. Dennoch fürchteten die Lehrerverbände eine Einschränkung ihrer Privilegien, wenn es auch Frauen jetzt gestattet war, eine Schule zu leiten. Der preußische Kultusminister beruhigte die Lehreropposition, indem er darauf hinwies, dass weibliche Vorgesetzte für männliche Angestellte nicht in Aussicht stünden (Klewitz 1994, 97). Immerhin war in den privaten Mädchenschulen die Leitung meistens in Frauenhand. „Von den 1901 in Preußen vorhandenen 649 privaten höheren Mädchenschulen wurden immerhin 578 [89 %] von Frauen geleitet. Dagegen waren zur gleichen Zeit in den 213 öffentlichen höheren Mädchenschulen nur 28 [13 %] Rektorinnen tätig.“ (Herber 1906 zit. n. Forberg 1997, 20)

In Berlin wurden im Jahr 1910 von den 191 privaten höheren Mädchenschulen nur elf (5,8 %) von einem Mann geleitet. In der Großstadt betrug der Prozentsatz der Schulleiterinnen bei den Privatschulen 94,2 %, lag also noch höher als in der Provinz. Bei den staatlich anerkannten Mädchenschulen in Berlin verkehrt sich das Verhältnis: 1910 wurden von 170 Anstalten nur 10 von einer Frau geleitet (vgl. Ulshoefer 1990).

Es scheint bis heute eine Tendenz zu geben, dass Frauen an Privatschulen eher eine Chance haben, Schulleiterinnen zu werden als an öffentlichen Schulen (so erscheint es z. B. bei den Waldorfschulen in Niedersachsen). Da es aber nicht mehr so viele Privatschulen wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts gibt, sind solche Tendenzen nicht deutlich erkennbar.

13 Vor allem in kleineren und mittelgroßen Städten wurden aus Finanzgründen die Knabenanstalten (Gymnasien) auch für Mädchen geöffnet. Allerdings wurden diese Schulen 1926/1927 von nicht mehr als 5–7 % Mädchen besucht, so Brehmer 1987a.

1.1.9 Die Lehrerinnenverbände und das Zölibat

Ende des 19. Jahrhunderts (1890) bildete sich der Allgemeine Deutsche Lehrerinnen Verband (ADLV), der sich von den existierenden männlichen Lehrervereinen dadurch unterschied, dass er ein Einheitsverein war, d.h. die Interessen der Lehrerinnen aller Schularten vertreten wollte. Die Lehrerinnen hatten besondere soziale Bedingungen, z.B. verdienten sie ein Drittel weniger als ihre männlichen Kollegen und unterlagen dem Zölibatsgebot, das in Westdeutschland erst 1953 endgültig aufgehoben wurde. Der Bund deutscher Frauenvereine unter der Vorsitzenden Agnes Zahn-Harnack vertrat mehrheitlich die Auffassung, dass die Frau sich zwischen Beruf und Familie entscheiden müsse (Nave-Herz 1993, 42). Im Verbund mit dem ADLV gehörte Helene Lange zu denjenigen Frauen, die das Lehrerinnenzölibat ideologisch überhöhten. Die Argumentationsfigur der „geistigen Mütterlichkeit“ von Helene Lange und Henriette Schrader-Breyman war praktisch das Pendant zum Heiratsverbot für Lehrerinnen und hob die erzwungene Ehe- und Kinderlosigkeit auf eine sublimierte höhere geistige Ebene (Jacobi 1990). Die Lehrerinnen im ADLV, die die Heiratserlaubnis für Lehrerinnen forderten, konnten sich nicht durchsetzen (Winterhager-Schmid 1997, 29). So war mit der Zölibatsklausel auch immer die Argumentation verbunden, sie schaffe ledigen Frauen eine Existenzgrundlage, während verheiratete Frauen ja einen Ernährer hätten. Außerdem sei eine Frau mit Beruf und Familie überfordert und könne deshalb nicht die volle Leistung bringen (Danz 1990).

„Die gängige Praxis orientierte sich jedoch an der Zölibatsklausel sogar noch nach ihrer offiziellen Abschaffung, teilweise bis in die sechziger Jahre hinein.“ (Miller 2001, 99) Die Geschichte der Zölibatsklausel und deren Wirkung erklärt auch, warum sich so beharrlich und lange in vielen Köpfen – insbesondere bezogen auf Frauen in Schulleitungspositionen – das Bild der „alten Jungfer“ oder des „Blaustrumpfs“¹⁴ gehalten hat.

1.1.10 Die Weimarer Zeit – eine Chance für Frauen in Schulleitungen

Mit der verfassungsrechtlichen Gleichstellung der Frau als Bürgerin und Wählerin in der Weimarer Republik war die Voraussetzung für mehr Frauen in Schulleitungen aller Schularten geschaffen. Das Zölibat für Lehrerinnen war mit der Aufhebung aller Ausnahmebestimmungen für weibliche Beamte durch die Weimarer Verfassung 1919 zunächst aufgehoben. Auch Studienrätinnen durften jetzt an höheren Knabenschulen unterrichten. Die neue Regierung hatte dem Geist der Zeit entsprechend die „kollegiale Schulleitung“

14 „Blaustrumpf“ = Spottname für intellektuelle, weltfremde Frauen.

verkündet. Es entstand ein Klima, das Schulreformen ermöglichte. Das zeigte sich besonders im niederen Schulwesen, wo ein Flügel der organisierten Volksschullehrerinnen in Preußen die Wahl des Schulleiters auf Zeit forderte (Klewitz 1994, 101). 1927 wurde die Volksschullehrerinnenausbildung mit der Lehrerausbildung zusammengelegt (Brehmer 1992, 105). Bereits 1932 gab es aber wieder rückläufige Tendenzen. Der Reichstag hatte am 12.5.1932 ein Gesetz verabschiedet, nach welchem Reichsbeamtinnen bei Heirat aus dem Dienst entlassen werden konnten, wenn ihre Versorgung durch den Ehemann dauerhaft gesichert schien. Im Juni 1933 wurde dieses Gesetz auch auf Landes- und Kommunalbeamtinnen übertragen (Doppelverdiener-Erlass) und traf damit auch die Lehrerinnen (Huerkamp 1994, 120) – seit dieser Zeit kann man wieder von der Zölibatsklausel für Lehrerinnen sprechen.

In der Weimarer Zeit kam es insgesamt zu einem Anstieg von Frauen in Schulleitungen, allerdings hing die Aufstiegsmöglichkeit für Frauen offenbar auch hier stark von den Schulträgern ab. 1925 beschloss der preußische Landtag unter dem Einfluss der organisierten Lehrerinnenbewegung, möglichst Frauen mit der Leitung höherer Mädchenschulen zu beauftragen. Dies hatte einen Protest des Philologenverbandes zur Folge, der den Gleichheitsgrundsatz (Artikel 128 WV)¹⁵ verletzt sah und von einer „Entrechtung der an den Mädchenschulen wirkenden Männer“ sprach (zit. n. Klewitz 1994, 99). Jetzt, da sie ihre eigenen Aufstiegschancen bedroht sahen, forderten die Philologen, Leiterstellen nicht nach Geschlecht, sondern nach Eignung zu besetzen. Zu dieser Zeit war die Trägerschaft der Schulen recht unterschiedlich organisiert: Aus der Entstehungsgeschichte heraus war in der Regel bei den Volksschulen die Kommune der Schulträger. Bei den höheren Schulen (Lyzeen und Studienanstalten) war neben den privaten Trägerschaften oft der Staat, d.h. das jeweilige Bundesland, Schulträger. Es gab aber auch höhere Schulen, die in kommunaler Trägerschaft waren, im Sprachgebrauch unterschied man „staatliche“ und „städtische“ Gymnasien. Bei den staatlich unterhaltenen höheren Mädchenschulen war im Jahre 1932 ein Verhältnis von 1:1 zwischen den Männern und Frauen, die diese Schule leiteten, erreicht. Bei den höheren Mädchenschulen, deren Träger Kommunen waren, waren es nur 14 %, die von Frauen geleitet wurden (Klewitz 1994).¹⁶

Diese Tendenz ist bis heute in einzelnen Bundesländern erkennbar. Es kann die These aufgestellt werden: Je weiter oben angesiedelt die Entscheidungen über die Auswahl von Schulleitungen getroffen werden, desto eher haben Frauen, wenn überhaupt, eine Chance. Je dichter die Entscheider an die kommunalen Ebenen angebunden sind, desto weniger berücksichtigen sie

15 Weimarer Verfassung (WV).

16 Es soll hier nicht näher auf die grundsätzlichen Mitsprachemöglichkeiten der Schulträger bei Schulleiterstellenbesetzungen eingegangen werden. Der Schulträger hatte aber immer bestimmte Einflussmöglichkeiten.

Frauen für Schulleitungen.¹⁷ Im öffentlichen Schulwesen und besonders an den koedukativen Schulen scheint es schwierig gewesen zu sein, Schulleiterin zu werden. In Berlin waren es die Mädchenschulen und von diesen besonders die privaten, an denen Frauen am ehesten die Chance hatten, als Schulleiterinnen zu wirken. Helgard Ulshoefer kommt nach Auswertung des Philologenjahrbuchs und von Personalbögen aus dem Jahre 1931 zu folgendem Ergebnis:

„Diejenigen Lehrerinnen, die unter anderem deshalb für Mädchenschulen eingetreten waren, um sich den Zugang zur Schulleitung offen zu halten, sollten Recht bekommen. Bei der Auswertung des Schuljahres 1931 hatten von 582 Volksschulen 18 (= 3 %) eine Rektorin,¹⁸ die meisten an Mädchenschulen. Von den 62 Hilfs- und Sonderschulen hatte eine (= 1,6 %) eine Rektorin. Bei 16 Mädchenmittelschulen findet man sieben Schulleiterinnen, also fast die Hälfte. Geht man jedoch von den 23 Mittelschulen aus, die Mädchen zugänglich waren, dann sinkt der Anteil der Mittelschulrektorinnen auf 30 %. An den öffentlichen Lyzeen habe ich vier Direktorinnen gefunden, d.h. 22 %, dagegen hatten die neun privaten Lyzeen alle eine Schulleiterin. An den 41 Vollarbeitsstätten für Mädchen hatten acht bzw. 19,5 % eine Direktorin und bei den sechs privaten hatte nur eine einen Schulleiter und fünf eine Direktorin.“ (Ulshoefer 1990, 10)

In dieser Auswertung der Berliner Situation im Jahre 1931 macht sich eine Tendenz bemerkbar, die auch heute noch wirksam ist: Das höhere Bildungswesen, das sich damals stärker geschlechtergetrennt in Mädchen- und Knabenschulen darstellte als das niedrigere, bot Frauen insbesondere an den Privatschulen öfter die Möglichkeit, als Schulleiterinnen tätig zu sein. Im „niederen“ Schulwesen, das sich eher der Koedukation öffnete oder historisch entstanden bereits länger koedukativ war, bildeten Frauen als Schulleiterinnen die Ausnahme.¹⁹ Dieser Zustand änderte sich erst, als die früher existierenden Volksschulen, welche Jahrgänge von der ersten bis zur achten Klasse betreuten, in den siebziger Jahren in den meisten westlichen Bundesländern organisatorisch in Grund- und Hauptschulen getrennt wurden.

1.1.11 Im Nationalsozialismus

Immerhin war die Prozentzahl der Frauen, die an den höheren Mädchenschulen Preußens eine Schule leiteten, von 4,8 % in 1910 auf 20 % im Jahre 1933 gestiegen: von den 355 höheren Mädchenschulen in Preußen wurden 1933 zur Zeit der Machtübernahme durch Hitler 68 Schulen von einer Direktorin geleitet. Der nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB) ersetzte bald die Lehrerstesverbände, vereinigte und nivellierte alle Lehrer-Stände über die

17 Nur im Bereich der heutigen Grundschulen sieht das anders aus, was sicherlich mit ihrer besonderen Entwicklung und der meist geringeren Besoldung zu erklären ist.

18 Klewitz 1994 kommt zu einem Ergebnis von 5 % in 1931.

19 In ganz Preußen lag der Anteil weiblicher Leitungen an Volksschulen 1930 um 1 %. (Klewitz 1994, 93)

Schularten hinweg; er übernahm damit die ADLV-Struktur²⁰, die aus der gemeinsamen sozialen Notlage der Lehrerinnen entstanden war.

Der Nationalsozialismus mit seiner Ideologie, Mädchen und Frauen auf Gebären und Mutterschaft zu beschränken, brachte in die entstandene Entwicklung zu mehr Bildungsmöglichkeiten für Mädchen einen Rückschritt. In seinen Tischreden charakterisiert Hitler die Unterschiede von Mann und Frau folgendermaßen: „Die Welt des Mannes ist groß, verglichen mit der der Frau. Der Mann gehört seiner Pflicht, und nur ab und zu schweift ein Gedanke zur Frau hinüber. Die Welt der Frau ist der Mann. An anderes denkt sie nur ab und zu. Das ist der große Unterschied.“ (Zit. n. *Gleichberechtigung: Geschichte* 1985, 69) Das Schlachtfeld der Frau – so Hitler – sei das Wochenbett. Als erstes nimmt das national-sozialistische Regime den Frauen das passive Wahlrecht und das Recht auf Zulassung zur Habilitation an Universitäten und Hochschulen (Nave-Herz 1993, 54). Schon im Januar 1933 werden die demokratischen Tendenzen im Schulwesen gestoppt, indem generell der Schulleiter – und nicht mehr die Konferenz der Lehrkräfte – zum Alleinverantwortlichen gegenüber der Schulaufsichtsbehörde bestimmt wird.²¹ Durch Erlass vom April 1934 wird dies noch einmal für die Volksschulen gesondert geregelt.

Die nationalsozialistische Ideologie mit ihrem Antisemitismus führte zu einem Kahlschlag bei den Schulleiterinnen. Im Zuge der Umsetzung des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7.4.1933 wurden im selben Jahr von den 68 Direktorinnen an höheren Mädchenschulen 23 ihres Amtes enthoben, 1934 wurden weitere acht entlassen. „Die Ausgrenzung betraf Jüdinnen und nicht selten bildungspolitisch Erfolgreiche der Weimarer Zeit, die der Frauenbewegung verbunden waren.“ (Klewitz 1994, 103) Bei den Volksschulen sieht es ähnlich aus, obwohl dort die Ausgangsvoraussetzungen für Frauen insgesamt wesentlich schlechter waren. Nach der Statistik für Berlin waren 1931 5 % der Schulleitungen an Volksschulen weiblich, 1938 war diese Zahl auf 3,6 % gesunken. Die Zahl der Abiturientinnen war seit 1908 stetig angestiegen. 1925 waren es 10,91 %, im Jahre 1933/1934 hatte sich die Prozentzahl auf 28,26 % erhöht (Brehmer 1987b). 1933 wurde für das ganze Reichsgebiet festgelegt, dass nicht mehr als 10 % der Abiturientinnen studieren durften. Bis zum Jahre 1937 hatte die nationalsozialistische Propaganda allgemein und diese Bestimmung insoweit Wirkung gezeigt, dass tatsächlich nur noch 11,6 % der Mädchen studierten (*Gleichbe-*

20 Ohne diese Vereinigung bzw. Nivellierung der Lehrämter in einem Verband wäre es nach dem Zweiten Weltkrieg kaum möglich gewesen, einen gemeinsamen Interessenverband für LehrerInnen aller Lehrämter wie die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zu gründen.

21 Die Käblerschen Erlasse regelten „Schulleitung und Schularbeit“, „Schulzucht“ und „Bestellung von Schulleitern“ in Preußen neu. Diese Regelung ist im Wesentlichen bis heute so geblieben. (Klewitz 1987, 125)

rechtigung Geschichte 1985, 80). Die erste weibliche Berufsgruppe, die schon 1933 nicht mehr amtieren durfte, waren die Richterinnen.

„Die einzige Gruppe erwerbstätiger Frauen, die konsequent aus ihren Berufen vertrieben wurde, waren die Akademikerinnen und weibliche Beamte in leitenden Positionen. [...] Schulleiterinnen und Kassenärztinnen mussten Männern weichen.“ (Gleichberechtigung Geschichte 1985, 102)

Die Nationalsozialisten versuchten in der Schule erneut eine Trennung der Geschlechter einzuführen, was nicht überall gelang. So wurden in Sachsen 1933 und in Preußen 1934 Gesetze erlassen, die Mädchen nur den Besuch von Mädchenschulen erlaubten (Brehmer 1987a). 1938 wird in einer Schul„reform“ festgelegt, dass Mädchen in den letzten drei Schuljahren nur noch zwischen dem Sprachenstrang und dem Hauswirtschaftszweig wählen dürfen. 1933 wird der Kampf gegen das „Doppelverdienertum“ forciert. Für Frauen bedeutet dies, dass sie erst ab dem 35. Lebensjahr als planmäßige Beamte auf Lebenszeit eingestellt werden dürfen. Weibliche Beamte, die versorgt (verheiratet) sind, müssen entlassen werden. Trotz des Lehrerinnenzölibats war es immer wieder geschehen, dass Lehrerinnen, die bereits in ihrem Beruf arbeiteten, heirateten. Diese wurden als Folge der nationalsozialistischen Bestimmungen²² dann entlassen. Ab 1934 werden Frauen verstärkt aus dem Produktionsprozess vertrieben. Ihre Löhne liegen 30% – 40 % unter denen der Männer. 1938 wird das Pflichtjahr für Mädchen und junge Frauen obligatorisch eingeführt: Frauen unter 25 Jahren mussten ein Jahr lang in der Landwirtschaft oder im Haushalt arbeiten. 1939 zu Kriegsbeginn wird die Reichsarbeitsdienstpflicht von sechs Monaten auch für die weibliche Jugend eingeführt. 1941 wird diese Pflicht auf weitere sechs Monate „Kriegshilfsdienst“ verlängert. Mit dem Kriegsbeginn werden bestimmte Maßnahmen zum „Schutz der Frau“ jedoch wieder aufgehoben, da man die Frauen als Arbeitskräfte in der Produktion dringend benötigte und sich unter dem wirtschaftlichen Druck und den Kriegseignissen über die von der Propaganda geforderten Ideale hinwegsetzen musste. Für den Schulbereich dagegen stellt Huerkamp fest, dass die Nazis die Politik der Ersetzens von Frauen durch Männer in Schulleiterstellen die gesamten zwölf Jahre über beibehielten.

„Die Zahl der weiblichen Schulleiter nahm von Jahr zu Jahr ab, bis 1942 nur noch 25 Frauen solche Positionen innehatten. [...] Außer der Beförderung in Schulleiterpositionen betraf das auch die Stellen in der Schulverwaltung im Ministerium, aus denen Frauen ebenfalls systematisch herausgedrängt wurden.“ (Huerkamp 1994, 120)

Wie wir aus Berufsbiographien einzelner Lehrerinnen wissen (Danz 1990), bedeutete diese Verdrängung aus den Ämtern keinesfalls, dass Lehrerinnen

22 1933: „Gesetz zur Rechtsstellung der weiblichen Beamten“ auf Reichsebene und im selben Jahr dessen Erweiterung auf Beamtinnen der Länder und Gemeinden.

diese Aufgabe in der Praxis nicht wahrgenommen hätten. Je mehr Schulleiter/Männer an der Front waren, desto häufiger mussten Lehrerinnen für sie einspringen und deren Aufgaben nebenher und ohne Amtsbonus oder entsprechende Bezahlung erledigen.

„Nachdem sie in diese Aufgaben hineingewachsen waren und in den Kriegsjahren erfolgreich ihren ‚Mann‘ gestanden hatten, sahen sie sich bei ihrer Bewerbung um eine Funktionsstelle nach dem Krieg wieder in der Situation, ausschließlich auf das Wohlwollen männlicher Vorgesetzter und deren Anforderungsprofil angewiesen zu sein.“ (Forberg 1997, 21)

1.1.12 Nach dem Krieg: Generelle Koedukation im Osten, geschlechtergetrennte Schulen in den höheren Schulen im Westen

Nach dem 2. Weltkrieg entwickelte sich das Schulsystem in den verschiedenen Besatzungszonen unterschiedlich. Während in der sowjetischen Besatzungszone schon 1945 die Koedukation proklamiert und 1947 gesetzlich festgeschrieben wurde, spielte diese Frage in den Westzonen offenbar keine wesentliche Rolle. In den Verfassungen von Berlin, Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein ist die Koedukationsschule als Regelschule festgeschrieben, in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz soll der „Eigenart der Geschlechter“ Rechnung getragen werden, in den übrigen Länderverfassungen werden keine Angaben dazu gemacht (Brehmer 1987b). In Nordrhein-Westfalen wird erst 1968 die Koedukation zur pädagogisch sinnvollen Grundform der Haupt(!)schulziehung erklärt. Trotz dieser Verfassungsnormen ging es – mit Ausnahme von Westberlin – in den übrigen westlichen Bundesländern weiter wie bisher: in den höheren Schulen wurde meist nach Geschlechtern getrennt unterrichtet,²³ die Volksschulen waren meist koedukativ.²⁴ Zur Regel – auch im höheren Schulwesen – wurde die Koedukation erst in den 70er Jahren (Brehmer 1987a). Die Folge der geschlechtergetrennten Erziehung im höheren Schulwesen war jedoch, dass die höheren Mädchenschulen zu einem erheblichen Teil (etwa ein Drittel aller höheren Schulen – je nach Bundesland unterschiedlich) von Frauen geleitet wurden, denn inzwischen gab es genügend ausgebildete Lehrerinnen. Das Prinzip, „Mädchenschulen sollen von Frauen geleitet werden“, hatte sich jetzt mehrheitlich

23 Hiervon gab es nur wenige Ausnahmen: In humanistische Gymnasien wurden wegen der anderen Sprachen bzw. Sprachenfolge (Latein und dann Griechisch) vereinzelt Mädchen aufgenommen; in kleineren Städten, wo nicht genug Schüler und Schülerinnen für zwei getrennte Gymnasien da waren, mussten Jungen und Mädchen zusammen ein Gymnasien besuchen.

24 Nur in Nordrhein-Westfalen wurde das religiöse Bekenntnis Grundlage zur Segregation bei der schulischen Bildung. Dort wurden katholische und evangelische Volksschulen gebildet.

durchgesetzt. Dass durch den Krieg viele Schulleiter als Soldaten an der Front umgekommen waren, mag ein weiterer Grund für die gestiegene Zahl von Frauen in Schulleitungen der Gymnasien gewesen sein. Außerdem gab es nach dem Krieg einen ausgesprochenen „Männermangel“: Manche Ehemänner waren noch nicht wieder zurück, andere Männer und Verlobte waren im Krieg gefallen (siehe z. B. den Lebensweg von Hanna Renate Laurien). So blieben viele Lehrerinnen allein stehend und widmeten sich ganz dem Beruf.

1.1.13 Schulleiterinnen in der DDR

In der DDR ging man von ihrer Gründung an davon aus, dass die Frau ein Recht auf Berufstätigkeit habe. Die alte Frage der Frauenbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts „Beruf oder Familie“ stellte sich hier nicht oder wurde im Sinne von Beruf *und* Familie beantwortet. Nach der Verfassung der DDR war die Förderung der Frauen eine gesellschaftliche und staatliche Aufgabe. In Artikel 20 Abs. 2 hieß es: „Mann und Frau sind gleichberechtigt und haben die gleiche Rechtsstellung in allen Bereichen des gesellschaftlichen, staatlichen und persönlichen Lebens. Die Förderung der Frau, besonders in der beruflichen Qualifizierung, ist eine gesellschaftliche und staatliche Aufgabe.“ Mit dieser Aufgabenstellung der Verfassung ging die DDR weit über den Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes der BRD hinaus. Für die politische Praxis der DDR bedeutete dies, gezielt Frauenförderung zu betreiben – eine Aufgabe, der sich die DDR in allen Produktions- und Dienstleistungsbereichen und auf den verschiedenen Ebenen gestellt hat, lange bevor in Westdeutschland Frauenförderung als Forderung aufkam. Das reichte von der Unterstützung von studentischen Müttern durch Geld, Kinderbetreuungseinrichtungen und Wohnheimplätzen bis zu Frauenquoten bei der Neuaufnahme von Studierenden und setzte sich in den Betreuungseinrichtungen für Kinder der berufstätigen Mütter und vielen anderen sozialen wie berufsbezogenen Unterstützungsmaßnahmen fort. In den pädagogischen Berufen der DDR betrug der weibliche Anteil insgesamt mehr als 85 % (Uhlig 1996, 65).

In der DDR stand die Berufstätigkeit von Frauen offenbar nicht in Konflikt zur Ausübung der Mutterfunktion. Die sozialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Übernahme von Leitungsfunktionen durch Frauen in Schulen waren ungleich besser als in Westdeutschland. 91 % aller arbeitsfähigen Frauen waren berufstätig, und 91 % aller Frauen hatten mindestens ein Kind zur Welt gebracht²⁵ (Radtke 1991, 1). Auch Teilzeitbeschäftigte waren materiell und sozial vollständig abgesichert. Allerdings vollzog sich der Aufstieg von der Lehrerin zur Schulleiterin in der DDR nicht über ein Bewer-

25 Kurz nach der Wiedervereinigung, bereits im Jahre 1991 war dieser Anteil von Müttern an der Zahl der Erwerbstätigen auf 80,6 % in den neuen Bundesländern gesunken. (Böttcher/Klemm 1995, 25)

bungsverfahren, sondern sie wurden „auf Vorschlag des zuständigen Schulrates – unterstützt durch ein Empfehlungsschreiben ihrer Schulleitung – durch den Rat des Kreises [...] zur Direktorin berufen und durch die zuständige Volksvertretung bestätigt“ (Dirks 1996, 117). Dieses Verfahren ermöglichte den Verantwortlichen in der Schulaufsicht und in den politischen Gremien, „politisch und pädagogisch erfahrene Kader“ mit einer parteipolitisch konformen Berufsbiographie auszuwählen. Die SchulleiterInnen waren verpflichtet, regelmäßig den Unterricht der Lehrkräfte zu hospitieren. Ihr Unterrichtsdeputat war – je nach Größe der Schule – ermäßigt auf bis zu drei Wochenstunden. Aus finanzieller Sicht war nach Dirks die Schulleitungstätigkeit in der DDR wenig attraktiv (Dirks 1996, 113): Die SchulleiterInnen erhielten eine Leitungszulage von 200,- Mark bei einem Grundgehalt, das mit Altersstaffelung zwischen 830,- und 1.235,- Mark lag.²⁶ Doch sicherlich war neben dem Finanziellen das gesellschaftliche und politische Ansehen, das in der DDR mit dieser Position verbunden war, ein ungleich größerer Anreiz als das Geld. Christine Schulz spricht von „einer relativen Gleichverteilung von Schuldirektorenposten unter Männern und Frauen“ (Schulz 1991, 77). Sie weist anhand von Statistiken nach, dass der Lehrberuf in der DDR nach dem Krieg als Männerberuf (zwei Drittel Männer) begonnen habe und sich bis 1989 zum Frauenberuf (81 %) entwickelte. Allerdings sei hier ein deutliches Machtgefälle in der Bildungsverwaltung zu konstatieren: „Je mächtiger, desto männlicher.“ Auf der Ebene des Ministeriums für Volksbildung und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften sowie der Ebene der Bezirke und der Kreise seien überwiegend Männer tätig gewesen, während im Jahre 1989 der überwiegende Teil der Lehrkräfte im pädagogischen Bereich weiblich gewesen seien. „Hier kann mit gutem Recht von einer weiblichen Exekutive und einer männlichen Legislative gesprochen werden“ (Schulz 1991, 77).

1.1.14 Schulleiterinnen in Westdeutschland bis 1989

Im Grundgesetz der BRD wurde – nach einem heftigen Kampf, den die Juristin Elisabeth Selbert (SPD) aus Kassel als eine der vier „Mütter des Grundgesetzes“ gegen zwei ihrer Kolleginnen²⁷ und gegen die 61 „Väter des Grundgesetzes“ führte (Limbach 1997) – die Norm festgeschrieben, dass

26 Ich kann dieser Wertung von Dirks nicht ganz folgen, denn nimmt man einen mittleren Gehaltsdurchschnitt von 1000,-Mark an, so betrug die Steigerung immerhin ein Fünftel des Gehaltes, ein höherer finanzieller Anreiz als bei den meisten Direktorenpositionen in den westdeutschen Ländern.

27 Eine davon war die Schulleiterin Helene Weber (CDU), die andere war Helene Wessel (Zentrumspartei). Entgegen der Behauptung von S. Jenkner, dass alle vier Frauen sich engagiert für die Durchsetzung des Gleichberechtigungssatzes eingesetzt hätten (Nave-Herz 1993, 61), belegt Elke Schüller (Schüller 1996) mit historischen Quellen, dass sowohl Weber wie Wessel den Antrag abgelehnt haben.

Männer und Frauen gleichberechtigt sein sollen. Artikel 3 Abs. 2 lautete: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“, während in der Weimarer Verfassung noch gestanden hatte „Männer und Frauen haben grundsätzlich dieselben staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten“.

Der Text der Weimarer Verfassung ließ Ausnahmen zu und bezog sich nur auf die *staatsbürgerlichen*, nicht jedoch auf die *bürgerlichen* Rechte der Frau. Das Grundgesetz gilt in den alten Bundesländern seit 1949. Man hätte erwarten können, dass nach der Anpassung der bestehenden Gesetze an das Grundgesetz, vor allem nach Abschaffung der Zölibatsklausel für Lehrerinnen, der Anteil von Frauen an Schulleitungspositionen langsam, aber stetig angestiegen wäre. Stattdessen entstand jetzt, nachdem den Lehrerinnen durch die Streichung der Zölibatsklausel das Recht auf Beruf und Familie zugestanden worden war, ein neues Problem, das auch andere Beamtinnen, z. B. die Richterinnen betraf: Die hergebrachten Grundsätze des Beamtentums (lebenslange Tätigkeit, Alimentation auch im Alter) kollidierten mit den Wünschen der Frauen auf eine Beurlaubung während der Kleinkinderphase oder dem Wunsch nach Teilzeit als Beamtin. Da in Artikel 33 Abs. 5 des Grundgesetzes die hergebrachten Grundsätze des Beamtentums festgeschrieben waren, bedurfte es einer Verfassungsänderung, um Beamtinnen neue Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu eröffnen. 1969 – nach einer parteiübergreifenden Zusammenarbeit der Frauen und Männer im Innenausschuss des Bundestages unter Vorsitz von Ernst Benda, mit Vertreterinnen der Frauenverbände und anderen Experten, wurde schließlich das „Sechste Gesetz zur Änderung beamtenrechtlicher und besoldungsrechtlicher Vorschriften“ verabschiedet, das umfassend sowohl die Teilzeit als auch mehrjährige Beurlaubung für Beamtinnen regelte. Das Gesetz galt als „Beamtenrechtsrahmengesetz“ auch für die Beamtinnen in den Ländern und Kommunen. Als Folge dieses Gesetzes mussten auch das Bundesbeamtengesetz, das Bundesbesoldungsgesetz und das deutsche Richtergesetz geändert werden. Das erfolgte 1971. In einem Erfahrungsbericht über die Auswirkungen der neuen Regelungen für den Bundestag wurde festgestellt, dass diese sich vor allem bei der Post und im Schulbereich bewährt hätten und das befürchtete Chaos nicht eingetreten sei. Als Folge dieses Berichtes und weil Männer gegen das Gesetz geklagt hatten, wurden bereits zwei Jahre später die entsprechenden Bestimmungen auch auf die männlichen Beamten ausgedehnt (Frandsen 1996). Bezogen auf die Tätigkeit von Schulleiterinnen hieß das jedoch nicht, dass auch sie Teilzeitarbeit beantragen konnten oder sich beurlauben lassen durften, denn die veränderten Regelungen galten nicht für Funktionsträgerinnen und Funktionsträger. Erst im Zuge der Verabschiedung von Gleichstellungs- und Gleichberechtigungsgesetzen in den neunziger Jahren wurde FunktionsträgerInnen auch diese Möglichkeit in verschiedenen Bundesländern eröffnet.

Das Lehrerinnenzölibat war zwar seit den fünfziger Jahren abgeschafft,²⁸ aber die soziale und gesellschaftliche Realität sorgte dafür, dass sich nicht viele verheiratete Frauen in Schulleitungsfunktionen begaben bzw. dass der Anteil an unverheirateten oder kinderlosen Frauen in Schulleitungsfunktionen noch relativ hoch blieb. Dazu kam die Entwicklung im Bereich der höheren Schulen. An den Gymnasien, die bis zum Ende der sechziger Jahre in fast allen Bundesländern nach Geschlechtern getrennt waren, war immerhin etwa ein Drittel der Schulleitungen weiblich gewesen. Dort hatte sich die Forderung von Helene Lange, dass Mädchenschulen durch Frauen zu leiten seien, in größerem Maß durchgesetzt als in den Volksschulen; Immerhin hatte sich der Prozentsatz an Gymnasialleiterinnen von 20 % 1933 auf ca. 33 % in den sechziger Jahren erhöht. Als in den westlichen Bundesländern Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre die im Bereich des höheren Schulwesens noch übliche Aufteilung in Mädchen- und Jungen-Gymnasien zugunsten einer Entwicklung zu koedukativen Schulen aufgegeben wurde, ist ein deutlicher Rückgang von Frauen aus Schulleitungspositionen zu verzeichnen. Leiteten zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen im Jahre 1964 Frauen 33,6 % der Gymnasien, so war diese Zahl nach Einführung der Koedukation auf 10,4 % in 1987 gesunken (vgl. Metz-Göckel/Lünenborg 1988b). Sicherlich gibt es für diese Entwicklung auch andere Gründe. Die Skepsis der Schulaufsicht, Frauen die Führung einer koedukativen Schule zuzutrauen, ist aber zweifellos ein wichtiger Faktor für diese lautlose Verdrängung von Frauen aus den Schulleitungsfunktionen der Gymnasien. Klewitz (1994, 103) macht darauf aufmerksam, dass die Umwandlung der Mädchenschulen nicht allein die Ursache für diesen Rückgang sein könne und begründet dies damit, dass in Westberlin, wo es seit dem Krieg keine separaten Mädchengymnasien mehr gegeben habe, 1987 nur 7 % der Schulleitungen an Gymnasien von Frauen besetzt gewesen seien.

Die Entwicklung in Westberlin nach dem Kriege bestätigt die Entwicklung der Schulleitungen in Westdeutschland nach 1970 als Tendenz für staatliche Schulen, wie sie bereits Anfang des Jahrhunderts sichtbar wurde: Je stärker das Schulwesen nach Geschlechtern separiert ist, desto eher bietet es Frauen die Chance, an Mädchenschulen Schulleiterin zu werden. Umgekehrt lässt sich festhalten: Je weniger das Schulsystem nach Geschlechtern trennt, desto weniger Chancen bietet es Frauen, Schulleitungspositionen zu übernehmen. In den – ohnehin am ehesten koedukativen – Volksschulen war es nie zu einer zahlenmäßig erwähnenswerten Übernahme von Schulleitungspositionen durch Frauen gekommen. Diese Entwicklung änderte sich erst, als die Volksschulen in den meisten Bundesländern in Grund- und Hauptschulen getrennt wurden und die Leitungen der Grundschulen geringer besoldet wur-

28 Neben den Zölibatsregelungen galt allerdings noch bis 1971 in Westdeutschland ein Ehe-recht, nach dem der Ehemann der Berufstätigkeit seiner Ehefrau zustimmen musste.

den.²⁹ Seither ist hier eine deutliche Entwicklung zu mehr Frauen in den Grundschulleitungen zu verzeichnen.

1.2 Die Feminisierung des Lehrberufes in der BRD

Die folgende Abbildung zeigt, dass mit Recht von einer Feminisierung des Lehrberufs gesprochen werden kann.

Abbildung 1: **Feminisierung des Lehrberufs**

Jahr	Lehrpersonen Gesamt	Davon Frauen	In Prozent	
1960	211.100	80.900	38,32	
1970	313.400	162.400	51,82	
1980	498.000	275.400	55,30	BRD (West)
1990	493.000	277.200	56,23	
1992	655.600	408.000	62,23	
1994	665.800	421.000	63,23	BRD (inkl. neue BL)
1996	671.700	430.700	64,12	
1999	669.500	436.400	65,18	
2003	678.100	455.000	67,10	

Zahlen aus: *bmb + f* (2001), 110 ff. und BMBF (2005), 108 ff.

Nicht nur die absoluten Zahlen haben sich von 1960 bis 1990 in den alten Bundesländern mehr als verdreifacht, sondern auch der prozentuale Anteil der Lehrerinnen stieg von 38 % auf 56 %. Die deutsche Einigung bewirkte, dass der Anteil der Frauen im Lehrberuf sich noch einmal erhöhte. Zwei Drittel aller schulischen Lehrkräfte in Deutschland um die Jahrtausendwende waren weiblich.³⁰

Unabhängig von der Auf- und Ab- Entwicklung des Anteils, den Frauen an den Leitungspositionen von Schulen in den verschiedenen Epochen – von der Kaiserzeit über die Zeit der Weimarer Republik, des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit bis heute – hatten, ist der Anteil der Frauen, die den Lehr-

29 Die Besoldung der GrundschulleiterInnen gestaltet sich nach der Schulgröße, d.h. nach der Anzahl der SchülerInnen: Sie reicht von A12 plus Zulage bis zu den ganz großen, selten vorkommenden (ca. 10 %) Grundschulen, deren LeiterInnen mit A14 besoldet werden.

30 Die Zahlen umfassen die Vollbeschäftigten sowie die Teilbeschäftigten; würde man die stundenweise Beschäftigten dazurechnen, so käme man auf einen noch höheren weiblichen Anteil.

beruf ausüben, bis heute so kontinuierlich gestiegen, dass von einer Veränderung der Basis gesprochen werden kann.

Combe konstatiert 1971, dass sich im Lehrberuf praktisch eine Umschichtung von einem rein männlichen zu einem überwiegend weiblich besetzten Beruf vollzogen habe. Er schätzt 1971 im Lehrberuf 50 % Frauen und spricht von einer Feminisierung des Lehrberufes, wobei auch international gesehen die Feminisierung im Elementarschulwesen am größten sei und mit ansteigendem Schulniveau langsam abnehme (Combe 1971, 74). Combe ist der Auffassung, dass der Volksschullehrerberuf für Frauen „eine Art obere Erwartungsgrenze der beruflichen Möglichkeiten darstellt und bei weiblichen Angehörigen höherer Sozialschichten von größerer Attraktivität ist“ (Combe 1971, 75). Er spricht außerdem vom „Überbrückungsberuf bis zur Heirat“ (Combe 1971, 75); so erklärt er, dass weibliche Lehramtskandidatinnen für den Volksschullehrerberuf einen erheblich besseren Notendurchschnitt im Reifezeugnis hätten als die männlichen Bewerber.

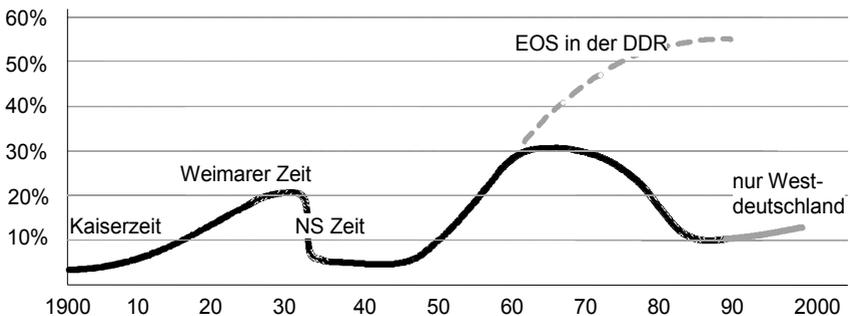
„Die Frau hat in unserer Gesellschaft anscheinend noch ein anderes Verhältnis zum Beruf als der Mann, er ist für sie nicht Mittel, um einen bestimmten sozialen Status zu erreichen, sondern nur Durchgangsstadium und Übergangsphase im Sinne des traditionellen weiblichen Rollenmodells von der Ehefrau und Mutter. Der empirische Hinweis auf die mangelnde Neigung der Frau, leitende Funktionen zu übernehmen, zeigt, wie sehr das traditionelle Rollenklischee von ihr selbst verinnerlicht wurde.“ (Combe 1971, 75)

Diese Einschätzung der „mangelnden Neigung der Frau, leitende Funktionen zu übernehmen“, wurde zu einer Zeit verfasst, in der die Verdrängung von Frauen aus Schulleitungspositionen der Gymnasien in vollem Gange war. Combe beruft sich auch nicht auf Zahlen oder Fakten aus der Bundesrepublik Deutschland, sondern auf eine Untersuchung über Berufswünsche und Erwartungen in den USA – *Education as a Profession* – von Liebermann aus dem Jahre 1956. Die Verbreitung solcher wissenschaftlichen Einsichten hat ideologisch unter anderem geradezu den Boden für die Behauptung vorbereitet, es liege an den Frauen selbst, wenn sie keine Leitungspositionen einnehmen. Indem man sich an Untersuchungen der Auffassungen von Lehrerinnen, z. B. über deren berufliche Aufstiegswünsche und nicht an der erfassbaren realen Anzahl von Frauen in schulischen Führungspositionen zu dieser Zeit orientierte, konnte man leichter das Paradigma von der Berufstätigkeit der Frau als Übergangsphase zur Familienrolle entwickeln. Berufliche Führungsansprüche von Frauen wurden damit unglaubhaft oder gerieten in den Bereich des Exotischen, Unnormalen, jedenfalls Unweiblichen. Unreflektiert blieben auch die Möglichkeiten und die Bedingungen für die Frauen, Familie und berufliche Leitungsposition zu verbinden. Die zweite deutsche Frauenbewegung – nicht zuletzt unterstützt durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse – hatte in den siebziger und achtziger Jahren immer wieder deutlich gemacht, dass der Anspruch der Gleichberechtigung noch nicht eingelöst sei und deshalb gesetzgeberische Maßnahmen gefordert. Dieser Erkenntnis wurde mit einer

Grundgesetzergänzung des Gleichberechtigungsparagraphen Rechnung getragen: 1994 wurde der Artikel 3 Abs. 2 „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ ergänzt um den Satz: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“ Damit waren Frauenfördermaßnahmen nicht mehr dem Belieben einzelner Landesregierungen oder Politiker und Politikerinnen unterworfen, sondern zum verfassungsrechtlichen Auftrag erhoben.

Die folgende Abbildung über die historische Entwicklung zeigt für Gymnasien, die unter diesem Gesichtspunkt zahlenmäßig am besten erforscht sind, wenn man die vielen privaten Mädchengymnasien Anfang des Jahrhunderts mit einrechnet, eine Linie, die - grob gezeichnet - im 20. Jahrhundert wie folgt aussieht:

Abbildung 2: Anteil der Schulleiterinnen von Lyzeen, Gymnasien und Erweiterten Oberschulen (EOS) im 20. Jahrhundert



Diese Abbildung zeigt, wie stark der Frauenanteil bei Schulleitungen von gesellschaftlichen und strukturellen Rahmenbedingungen abhängig war und ist und wie stark er auch den jeweiligen historisch-politischen Bedingungen unterworfen ist.

1.3 Forschungszusammenhang und Forschungsinteresse

Gemessen an der langen Zeit, in der in Deutschland Schulleitung als Beruf schon institutionalisiert ist, ist diese als Forschungsgegenstand erst spät ins Interesse der Wissenschaft gerückt. War der Blick nach dem „Sputnik-schock“³¹ in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts erst einmal auf das

31 Nachdem es der Sowjetunion gelungen war, vor allen westlichen Ländern einen Sputnik ins All zu schicken, zog dies eine Bildungsdebatte in den westlichen Ländern nach sich.

System Schule gerichtet und hatte das bisherige dreigliedrige Schulsystem infrage gestellt, da es nicht in der Lage gewesen war, die Begabungen aller Schüler und Schülerinnen angemessen zu fördern, so richteten die Schulfor-scherInnen, die LehrerInnenforscher- und ProfessionsforscherInnen ihr Augenmerk jetzt auch auf die Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen (wobei die Kategorie „Geschlecht“ nur selten eine Rolle spielte) im Zusammen-hang mit dem System Schule. Es herrschte die Auffassung, dass Schulre-form zentral durch den Staat und die Wissenschaften geleistet werden könne. Die großen Systemuntersuchungen von Helmut Fend³² sollen für diese Ent-wicklung als Beispiel stehen. Die Diskussion entwickelte sich dann weiter, indem die Forschung ihr Augenmerk auf die einzelne Schule und deren Wirk-ung auf die SchülerInnen lenkte. Als Beispiel für diese Schuleffektivitätsfor-schung sei hier Rutter aufgeführt. Rutter hat 1980 in einer Studie über die Wirkung von Schule auf Kinder festgestellt, dass die Atmosphäre einer Schu-le zum großen Teil davon abhängt, inwieweit die Schule ein zusammenhän-gendes Ganzes darstelle und inwieweit sie von einem Kollegium getragen werde, bei welchem im Hinblick auf Ziele und Methoden ein Konsens bestehe (Rutter u. a. 1980).

1.3.1 Von der Schuleffektivitätsforschung zur Schulentwicklungsforschung

Die Schulleitungsforschung begann sich erst dann zu entwickeln, als sich in der BRD die Organisations- und Schulentwicklung etabliert hatte und sich damit der Blick von der Systemdiskussion auf die Organisation und Entwick-lung der Einzelschule richtete. Parallel dazu und unabhängig davon entwi-ckelte sich in den siebziger Jahren die feministische Schulforschung, die zunächst bei dem in den Schulbüchern dargestellten Frauenbild, d.h. dem Rollenklischee von Frauen ansetzte (seit 1967), dann die sexistische Sprache und den Sprachgebrauch analysierte (siehe Pusch 1984; Trömel-Plötz 1984), den „heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung“ in der Interaktion der Schule bewusst machte (Brehmer 1982; Enders-Dragässer 1989) und seit den achtziger Jahren auch Lehrerinnenforschung betrieb. Bei der Lehrerinnenfor-schung spielt die Berufswahlforschung eine wichtige Rolle (Flaake, Breh-mer). In diesen Kontext gehören auch die Frauen und Schule-Kongresse (1982 Giessen, 1983 Bielefeld, 1984 Berlin, 1985 Frankfurt a.M., 1986 Mün-chen, 1987 Kiel, 1988 Dortmund, 1991 Hamburg, 1995 Esslingen, 1996 Oldenburg, 1997 Kassel, 1999 Berlin, 2002 Hamburg, 2007 Potsdam) und deren Dokumentationen (Enders-Dragässer 1982; Kindermann u.a. 1987; Giesche/Sachse 1988; Krienbaum 1989; Luca u. a. 1992; Landesfrauenaus-

32 Siehe z.B. Helmut Fend, Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstu-die über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Stuttgart 1976.