

Dr. Katja Kansteiner-Schänzlin
Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen

Vortrag

„Gender Mainstreaming auf der Ebene des Personals – LehrerInnen und SchulleiterInnen im Blick der Genderforschung“

Gliederung des Vortrags

1. Einleitung

2. Zum Geschlechterverhältnis auf der Ebene der Lehrkräfte

- Verteilung der Plätze innerhalb der Organisation
- Pädagogisches und fachliches Selbstverständnis
- Professionelles und kollegiales Verhalten
- Biographische Einflüsse und Karriereplanung

Zusammenfassendes Fazit

3. Zum Geschlechterverhältnis auf der Ebene der Schulleitung

- Aufstieg und Verteilung im Schulleitungsaamt
- Zum Verständnis von Personalführung und Leitungsaufgabe
- Zur Ausprägung von Personalführung und Leitungsaufgabe

Zusammenfassendes Fazit

4. Fazit im Hinblick auf Gender Mainstreaming

- Verteilung der Plätze
- Dokumente und Statistiken
- Kooperation
- Personalentwicklung
- Ressourcen
- Monitoring, Evaluierung, Controlling

Abschlussgedanke

1. Einleitung

Herzlichen Dank an die Organisatorinnen und Organisatoren der heutigen Tagung für die Einladung, über Gender Mainstreaming und das Personal an der Schule zu referieren. Ich tue dies auch deshalb gerne, weil im Zusammenhang von Geschlecht und Schule vornehmlich im Hinblick auf die Koedukation nachgedacht wird – Frau Professor Kreienbaum wird später dazu vortragen. Dass das Interesse wächst, Fragen zum schulischen Personal auch unter Genderperspektive zu klären, ist zum einen der Debatte um die Koedukation zu verdanken, denn sie mahnt Sensibilisierungsprozesse bei Lehrenden an. Zum anderen provoziert die Diskussion um das Prinzip des Gender Mainstreaming eine erhöhte Aufmerksamkeit, weil durch die Perspektive auf die Organisation und ihre Weiterentwicklung auch die darin Tätigen in den Blick kommen.

Nun kommt im Selbstverständnis des Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe (vgl.¹) die Schule mit all ihren Facetten auf den Prüfstand, also in ihrem Aufbau, ihrem Auftrag, ihren Zielen, ihren Kunden usw. Wenn man das Prinzip jedoch versteht als „... (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die (...) beteiligten Akteur/innen den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und allen Ebenen einnehmen“² - verpflichtet es alle, die Schule machen, dortige Strukturen und das eigene Handeln innerhalb der Organisationsprozesse auf geschlechtsbezogene Färbung zu prüfen und Dysfunktionales zu korrigieren. Zentrale Akteurinnen und Akteure sind - innerschulisch gesehen und lediglich darauf beziehe ich mich heute – Lehrerinnen und Lehrer und Schulleiterinnen und Schulleiter.

Vergegenwärtigen wir uns also, was die Forschung zu Geschlecht und schulischem Personal herausgearbeitet hat, und welche Impulse sich für die Weiterentwicklung von Schule ableiten lassen. Vorausschicken muss ich, dass durch die Anlage vieler Studien stärker aus der Sicht der Frauen berichtet werden kann. Mit Frauenforschung als Ausgangspunkt und nach wie vor großen Ambitionen von Frauen, Geschlechterforschung zu betreiben, ergibt sich ein Ungleichgewicht. Männerforschung im Bereich schulischen Personals ist ein klares Desiderat.

Schritte durch den Vortrag (siehe Folie)

Ich möchte Ihnen im Folgenden in einem ersten Schritt einige zentrale Beobachtungen zum Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte zusammenfassen und in einem zweiten Schritt zum Geschlechterverhältnis der Schulleitung. Beide werde ich jeweils mit einem kleinen Fazit schließen. Im dritten und letzten Schritt werde ich aufzeigen, welche Aktivitäten sich im Sinne des Gender Mainstreamings an die Forschungsbefunde anschließen lassen.

¹ Die Übersetzung der Erklärung des Europarats 1998 zitiert nach Brommer, Sabine (2002): Neue Perspektiven in der Geschlechterpolitik? S. 5

² ebd., S.4

2. Zum Geschlechterverhältnis auf der Ebene der Lehrkräfte

Wir blicken, wie Sie wissen, auf eine Berufsgruppe, die sich im Durchschnitt derzeit, aus beiden Geschlechtern zusammensetzt, insbesondere wenn man auf die weiterführenden Schulen schaut. Damit ist die Ausgewogenheit jedoch in vieler Hinsicht bereits vorbei. Einige beachtungswürdige Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern im Lehrberuf zeigen sich.

Für deren Betrachtung gilt wie für alle Genderforschung einschränkend, dass jene, die nach Differenz zwischen den Geschlechtern fragen, Gefahr laufen, die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts zu vernachlässigen oder Überschneidungen der Geschlechter zu verwischen. Dessen gewahr, mache ich die Differenzen sichtbar in der Grundüberzeugung, dass sie sozialen Konstruktionen entspringen und nicht naturgegeben sind und dass sie somit verändert werden können. Will man Professionalität erhöhen und Schulentwicklung ermöglichen, muss man die Bedeutung von Unterschieden im schulischen Handeln kennen (vgl.³).

Die nachfolgende Zusammenfassung zum Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte werde ich aus Zeitgründen ohne die Namen der Forschenden und ihrer Untersuchungen referieren. Sie finden Sie in der schriftlichen Fassung meines Vortrags.

Schauen wir also auf die Lehrkräfte.

Verteilungen der Plätze innerhalb der Organisation

Ihnen ist allen bekannt, dass Frauen, mehr als in anderen ehemaligen Männerberufen, im Lehrberuf zahlenmäßig wachsend vertreten sind. Durch den hohen Anteil in Grundschulen (vgl.⁴) stellen sie mit rund 68% insgesamt sogar deutlich mehr als die Hälfte der Lehrkräfte. Selbst an Gymnasien mit dem zögerlichsten Anstieg sind Frauen bereits hälftig vertreten (vgl.⁵). Nur die Berufsschulen weisen noch einen größeren Männeranteil auf (vgl.⁶). An der überwiegenden Zahl der Schularten schrumpft also der Anteil der Männer als Lehrende. Auch die Tatsache, dass deutlich mehr Frauen in Teilzeit tätig sind (vgl.⁷), ist eine Verteilungsdifferenz, die pädagogisch und professionell Bedeutung hat.

Zum einen finden wir Frauen vor allem in jenen Schulstufen und -arten wieder, in denen der pädagogische Bezug eine große Rolle spielt, während die Männer dort

³ Faulstich-Wieland, H / Weber, M. / Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. S. 15

⁴ Schuljahr 2001/2002 nach Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. S. 27

⁵ Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. S. 27, siehe auch Statistisches Datenangebot der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: URL: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab24sch.asp vom 27.3.06

⁶ URL: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab24sch.asp vom 27.3.06

⁷ Mehr als Dreiviertel der Männer (76,7%) im Gegensatz zu unter der Hälfte der Frauen (44,4%) arbeiten in Vollzeit. Siehe Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. S. 25

präsenter sind, wo der fachliche Anspruch in den Vordergrund rückt (vgl.⁸). Zum anderen halten Lehrerinnen mehr als die Hälfte aller Unterrichtsstunden. Kinder und Jugendlichen erleben also, im Durchschnitt gesehen, mehr Lehrerinnen als Lehrer (vgl.⁹) und dabei mehr Frauen in den sprachlich-kulturellen Fächern und mehr Männern in Fächern der Naturwissenschaften wie Mathematik und Physik (vgl.¹⁰). Dass interessanterweise das Studienfach Mathematik an der Universität noch mehr Frauenanteile aufweist als nachher in der Schulpraxis (vgl.¹¹), lässt auf trennende Muster in der Schule rückschließen.

Zwei Aspekte halte ich noch für beachtenswert. Entgegen des höheren Anteils der Frauen in der Schule ist ihr Anteil an der Übernahme besonderer Aufgaben geringer (vgl.¹²). Das heißt, sie übernehmen sowohl Leitungsaufgaben als auch die Zuständigkeit als Lehrmittelverwalterin, Drogenbeauftragte, Lehrerfortbildnerin oder Schulbuchredakteurin seltener, eher noch als Mentorin (vgl.¹³). Von dieser Differenzzahl ausgenommen ist die Aufgabe als KlassenlehrerIn (vgl.¹⁴). Die berufliche Aufmerksamkeit von Lehrerinnen ist demnach enger auf den Unterricht selbst fokussiert. Dies stützt indirekt auch der Befund, dass Teilzeitlehrkräfte, in der Mehrzahl also Frauen, einen prozentual höheren Anteil ihrer Gesamtarbeitszeit auf die Vor- und Nachbereitung von Unterricht verwenden (vgl.¹⁵).

Pädagogisches und fachliches Selbstverständnis

Zum pädagogischen Verhältnis führen die verschiedenen Untersuchungen letztlich auf zwei zentrale Befunde. Zum einen zeigen sich Lehrer distanzierter im pädagogischen Verhältnis zu den Jugendlichen, zum anderen zeichnen sich Lehrerinnen reformfreudiger in ihrer Unterrichtspraxis aus.

Die stärkere Personenorientierung der Lehrerinnen zeigt sich in ausgeprägterer Empathie und der Bereitschaft, sich auf die Bedürfnisse der Lernenden einzulassen (vgl.¹⁶). Lehrerinnen kümmern sich, auch nach dem Unterricht, mehr um ihre SchülerInnen und erleben sich stärker als deren Vertraute (vgl.¹⁷). Die sozialen und integrativen Handlungsprioritäten zeigen sich am stärksten bei jungen Lehrerinnen (vgl.¹⁸). Sie sind es zugleich, die Beruf und Privatleben am schwierigsten zu trennen vermögen (vgl.¹⁹). Einen weiteren Preis zahlen die Frauen im Lehrberuf für die pädagogische Nähe: Sie berichten häufiger als Lehrer von Anfangsschwierigkeiten

⁸ ebd., S. 27-29

⁹ ebd., S. 23-25

¹⁰ zusammenfassend: Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. S. 29-31

¹¹ Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. S. 31

¹² ebd., S. 33

¹³ Horstkemper, Marianne (2000): Profession und Geschlecht. S. 96

¹⁴ Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. S. 34/35

¹⁵ Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. S. 319/320

¹⁶ Händle und Kaiser nach Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. S. 98

¹⁷ ebd., S.428, ebenso Flaake, Karin (1990): Geschlechterdifferenz und Institution Schule. S. 164

¹⁸ Händle, Christa (1996): Formelle und informelle Bildung von Lehrerinnen für berufliche Aufgaben. S. 100/101

¹⁹ Terhart, E. / Czerwenka, K. / Ehrich, K. / Jordan, F. / Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. S. 184

durch Disziplinprobleme oder leiden unter dem Desinteresse der SchülerInnen mehr (vgl.²⁰). Auch fällt es ihnen schwerer, die vermeintliche Objektivität der Notengebung aufrecht zu erhalten und schlechte Noten zu geben (vgl.²¹).

Lehrer hingegen vertreten die offiziellen Strukturen der Schule eindeutiger und ungebrochener und zeichnen sich einvernehmlicher mit ihrem leistungs- und konkurrenzorientierten Charakter. Sie betonen häufiger institutionelle Erfordernisse, begegnen den Schülerinnen und Schülern mit mehr Distanz und sichern sich eine Dominanzposition zu (vgl.²²).

Der Befund, dass sich Lehrerinnen stärker als Lehrer mit ganzer Person in das Gelingen von Unterricht einzubringen suchen (vgl.²³), mag im Zusammenhang mit ihrer größeren Reformorientierung stehen (vgl.²⁴). Sie gestalten ihren Unterricht vielfältiger und motivierender und regen die SchülerInnen stärker zu selbstständigem Lernen an (vgl.²⁵). Sie berücksichtigen die Öffnung der Schule stärker (vgl.²⁶) und sind in ihrer Gestaltungsfähigkeit selbstständiger (vgl.²⁷). Dass sie umgekehrt unter didaktisch-methodischen Schwierigkeiten mehr leiden (vgl.²⁸) und institutionelle Begrenzungen weniger klar wahrnehmen (vgl.²⁹), ist ein nicht zu vernachlässigender Befund.

Auf zwei Beobachtungen möchte ich noch hinweisen: Wir müssen davon ausgehen, dass Lehrerinnen und Lehrer eine nur bedingt geklärte Haltung zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht mitbringen und wir vor allem mit zwei Arten von Lehrkräften rechnen müssen: jene, die für sich in Anspruch nehmen, frei von Geschlecht zu agieren – und die damit Geschlechterbilder reproduzieren, und jene, die mit einem gewissen emanzipatorischen Hintergrund Benachteiligung ausgleichen wollen, und dann häufig, weil ihnen die entscheidenden Genderkompetenzen fehlen, Geschlecht in einem doppelten Sinn dramatisieren (vgl.³⁰).

Ferner bringen sich Lehrerinnen und Lehrer mit ihren sozialisatorischen Erfahrungen unterschiedlich in der eher dominanten Lehrerrolle unter und kollidieren deshalb auf differente Weise mit den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler. Durch weniger deckungsgleiche Momente im Bild der Schülerinnen und Schüler geraten Lehrerinnen eher in Dissonanz oder Abwertung (vgl.³¹). So zeigt sich beispielsweise,

²⁰ ebd.

²¹ Flaake, Karin (1990): Geschlechterdifferenz und Institution Schule. S. 162

²² ebd., S. 161

²³ ebd., S. 162

²⁴ Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. S. 371 und 384

²⁵ Schümer nach Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. S. 96

²⁶ Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. S. 244/255

²⁷ ebd., S. 361

²⁸ Terhart, E. / Czerwenka, K. / Ehrich, K. / Jordan, F. / Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. S. 185

²⁹ Flaake, Karin (1990): Geschlechterdifferenz und Institution Schule. S. 164

³⁰ Faulstich-Wieland, H. / Weber, M. / Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. S. 224, siehe auch Terhart, E. / Czerwenka, K. / Ehrich, K. / Jordan, F. / Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. S. 184

³¹ Palzkill, B. / Scheffel, H. (1996): Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen. S. 64/65

dass Jugendliche die Zurückhaltung einer Lehrerin, die von ihr als Schülerorientierung gedacht ist, als Schwäche und Nichtdurchsetzungsfähigkeit ausgelegen. Und letztlich müssen Lehrer mit ihren Schülern nicht denselben (unbewussten) Ausgleichspakt praktizieren, den die Forschung für Frauen sichtbar machen konnte: dem sexualisiertes Bündnis von Geschlechterhierarchie mit Statushierarchie (vgl.³²).

Professionelles und kollegiales Verhalten

Die Frage nach Professionalität und Kollegialität lenkt zu zwei eindeutigen Befunde: Lehrerinnen zeigen eine größere Kooperationsbereitschaft und –aktivität sowie Zufriedenheit mit der vorhandenen Kooperation als Lehrer. Daran knüpft sich ein höheres Engagement der Lehrerinnen in Schulentwicklungsprozessen, selbst jenen in Teilzeit (vgl.³³).

Zu differenzieren ist der durchgängige Befund in dreierlei Hinsicht: Zum einen wird dem größeren Engagement der Frauen in Schulentwicklungsprozessen einschränkend entgegen gehalten, dass ihr in Teilzeit arbeiten sie weniger flexibel bei terminliche Absprachen sein lässt (vgl.³⁴). Zum anderen wird moniert, dass sie weder Einfluss noch die Beteiligung an Leitungsaufgaben mit ihrem Engagement beanspruchen, so dass ihre Impulse nicht die gleiche Resonanz wie die der Männer erhalten (vgl.³⁵). Sie übernehmen vielmehr die unsichtbaren Aufgaben als Zuarbeiterinnen und Beziehungsarbeiterinnen (vgl.³⁶) und ihr Reformpotential entwickelt nicht die Durchschlagkraft, die es könnte. Lehrern wird hingegen zugesprochen, sich im Konflikt offener und weniger konfliktscheu zu verhalten (vgl.³⁷).

Uneindeutig beantwortet sich die Frage nach der Kooperationsbeziehung zur Schulleitung. Aus einer Studie entnehmen wir, dass Lehrerinnen über ihre Schule besser urteilen als Lehrer und eine positivere Bewertung gegenüber der Schulleitung zeigen (vgl. ³⁸), aus einer anderen, dass Frauen ihren Geschlechtsgenossinnen in der Leistungsfunktion gegenüber vorbehaltsvoller sind (vgl.³⁹). Aus meiner eigenen Studie lassen sich beide Befunde nicht stützen. Hier zeigt sich die Tendenz, dass die Lehrkräfte mit solchen Aspekten der Personalführung ihrer direkten Vorgesetzten besonders kritisch sind, die sie aus ihren eigenen Sozialisationserfahrungen besser ermessen können. Außerdem erzeugt die (noch) weniger übliche Rollenverteilung

³² ebd., S. 66

³³ Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. Opladen: S. 280, siehe auch Schümer nach Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. S. 96, siehe auch Koch-Priewe, Barbara (1996): Schulentwicklung durch Frauen. – Thesen und Visionen. S. 188 und 190

³⁴ Brehmer nach Paseka, Angelika (1991): „Der Lehrberuf ist ein Frauenberuf“ Oder? Über Image und Realität eines Berufstandes. S. 170, ebenso die Erfahrung von Mitgliedern der Forschungsstelle der Abteilung Schulpädagogik bei der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.

³⁵ Beucke-Galm nach Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. S. 100

³⁶ Flaake nach Fischer, D. / Koch-Priewe, B. / Jacobi, J. (1996): Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven. S. 12

³⁷ Leitgeb, Andrea (1991): Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in der Schule. Bericht über ein Aktionsforschungsprojekt. S. 63

³⁸ Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. S. 420

³⁹ Flaake, Karin (1990): Geschlechterdifferenz und Institution Schule. S. 170

mit der Frau als Chefin und dem Mann als Untergebenen tendenziell den kritischsten Blick nach oben (vgl.⁴⁰).

Biografische Einflüsse und Karriereplanung

Zunächst gilt es, mit einer Fehlannahme aufzuräumen: Frauen, die den Lehrberuf mit Partnerschaft und Familie vereinbaren - und das sind deutlich mehr als Männer - sind zwar durchaus zeitlich weniger flexibel (s.o.), doch kann aufgrund der Befunde nicht von einem größerer Belastungszusammenhang gesprochen werden (vgl.⁴¹). Vielmehr mehren sich die Anzeichen, dass sich die „Doppelbelastung“ der Frauen umgekehrt als Doppelqualifikation erweist, weil die Relevanz des privaten, familialen Lebenslaufs auch für berufliche Aufgaben sichtbar gemacht werden konnte (vgl.⁴²).

Widerstreitend zeigen sich die Befunde zur Frage nach der Berufswahl: Auf der einen Seite sehen weniger Männer als Frauen den Lehrberuf als ihren Wunschberuf (vgl.⁴³), auf der anderen Seite haben vor allem jüngere Lehrerinnen noch andere Berufswünsche (vgl.⁴⁴).

Gemischte Befunde zeigen sich in Fragen zum Ausscheiden aus dem Beruf: Zu sehen ist bisher, dass die Lehrerinnen erfolgreichere Bewältigungsstrategien in Sachen Burnout zeigen (vgl.⁴⁵), sie andererseits bzw. aus anderen Gründen früher wegen Dienstunfähigkeit pensioniert werden (vgl.⁴⁶).

In Überleitung zur nachfolgenden Ebene der schulischen Führungskräfte bleibt zu fragen, wie Lehrkräfte über die Möglichkeit eines Aufstiegs denken. Hierzu kennen wir vor allem Befragungen von Frauen und müssen unterscheiden zwischen jenen, die Stellung dazu beziehen ohne oder bereits mit Ambitionen auf ein Leitungsamt. Die erste Gruppe der Frauen signalisiert in den Untersuchungen eher eine ablehnende Haltung zur Aufstiegsorientierung. Das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit, z.B. in Verwaltungs- und intellektuellen Fähigkeiten (vgl.⁴⁷), die Vorliebe für den pädagogischen Prozess und den Wunsch nach Raum für die eigene Familie (vgl.⁴⁸) sind ebenso distanzierende Auslöser wie die Angst vor Auseinandersetzungen, einem schlechteren Arbeitsklima oder offener Konkurrenz

⁴⁰ Kansteiner-Schänzlin, Katja (2000): Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. S. 241ff

⁴¹ Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. S. 234-236/281

⁴² Hoff in Kaiser, Astrid (1997): Doppelqualifiziert oder „auf halber Stelle“? – Thesen zur Sozialisation von Grundschullehrerinnen. S. 49, siehe auch Händle, Christa (1996): Formelle und informelle Bildung von Lehrerinnen für berufliche Aufgaben. S. 99

⁴³ Rustemeyer 1996 und Terhart 1994 nach Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. S. 97

⁴⁴ Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. S. 151

⁴⁵ Burke/Greenglas nach Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. S. 97/98

⁴⁶ Jehle, Peter (1997): Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Befunde und Desiderate der Forschung. S. 253

⁴⁷ Terhart, E. / Czerwenka, K. / Ehrich, K. / Jordan, F. / Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. S. 185

⁴⁸ Brehmer nach Paseka, Angelika (1991): „Der Lehrberuf ist ein Frauenberuf“ Oder? Über Image und Realität eines Berufstandes. S. 169

(vgl.⁴⁹). Als stärkere Beziehungsarbeiterinnen und Kommunikatorinnen ist für Frauen der Rollenwechsel ein größerer (vgl.⁵⁰) und für sie aus der Doppelverantwortung für Beruf und Familie schwieriger zu begründen, was ihre Teilnahme am Leitungsamt rechtfertigt (vgl.⁵¹).

Zusammenfassendes Fazit zum Geschlechterverhältnis der Lehrkräfte

Die hier vorgestellten Differenzbefunde unterstreichen vier zentrale Aspekte:

1. Zunächst zeigt sich die sog. Feminisierung des Lehrberufs nur eingeschränkt für die Schule. Wohl haben wir einen Zuwachs an Frauen, und moderne Pädagogik entspricht in vieler Hinsicht den favorisierten Arbeitsformen von Frauen. (vgl.⁵²). Auf der anderen Seite macht diese Feminisierung noch deutlich Halt in der Hierarchie und vor bestimmten Bereichen. Wir können mit Heike Roisch von vertikaler und horizontaler Segregation sprechen (vgl.⁵³).
2. Beide Geschlechter können sich derzeit nicht so produktiv in Schulentwicklungsprozesse einbringen, wie möglich. Die innovative und humanisierende Kraft (vgl.⁵⁴) der Frauen braucht mehr strukturelle Einbindung, um bessere Realisierungschancen (vgl.⁵⁵) zu erhalten, auch wenn ich nicht schmäler möchte, dass still und leise auch im Informellen viele gute Aktivitäten im Gange sind, die ihre Ableger streuen. Doch sind wir damit fern von gezielter Schulentwicklung. Die Bereitschaft der Männer, Ämter zu übernehmen, die eine hohe Verantwortung abverlangen, ist bei aller Dominanzkritik zu würdigen. Neu zu bewerten sind Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers, denn sie haben sicherlich immer die Dimension der Mehrarbeit, doch sind sie gleichsam immer auch ein Entscheidungsplatz, der Einfluss garantiert.
3. Schulentwicklung ist im Kern Team- und Kollegiumsentwicklung und damit ein Projekt, das auf Kooperation baut. Wir finden bei Frauen mehr Bereitschaft und Engagement dafür, bei Männern mehr Leichtigkeit im Umgang mit notwenig einhergehenden Konflikten. Trennendes zwischen den Geschlechtern wird erlebt, aber selten produktiv bearbeitet. Dies und die hohe Einwirkung von Geschlecht auf die Dynamik von Interaktionen, verlangt den Professionellen Genderkompetenzen ab, die nicht vorhanden sind.

⁴⁹ Beucke-Galm, Mechthild (1996): Entwicklungsarbeit: ja – Führungsarbeit: nein? Eine Fallstudie über Frauen in Schulentwicklungsprozessen. S. 244

⁵⁰ Hobeck, Dorothea (2004): Die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungen. Mögliche Ursachen aus naturwissenschaftlich-anthropologischer Perspektive. S. 192

⁵¹ Hoff, Walpurga (2005): Schulleitung als Bewährung. S. 340/341

⁵² Astrid Kaiser spricht in diesem Sinne auch von einer Berufsfeldangleichung an den Habitus der dort Tätigen. Siehe Kaiser, Astrid (1996): Feminisierung der Grundschulen – Barriere oder Bedingungen von Schulreformen? S. 222

⁵³ Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. S. 47

⁵⁴ Horstkemper, Marianne (2000): Profession und Geschlecht. S. 89

⁵⁵ ebd., S. 100

4. Die unterschiedliche Ausgestaltung des Berufes lässt Berufszufriedenheit, Burnout und Dienstausfall nicht ohne Geschlechterperspektive zufrieden stellend klären. Belastungen aufgrund von Vereinnahmung oder Nicht-Einlassen innerhalb des Pädagogischen legen beiden Geschlechtern nahe, Vorstellungen pädagogisch-professionellen Handelns zu reflektieren.

Schauen wir auf die Schulleitung.

3. Zum Geschlechterverhältnis auf der Ebene der Schulleitung

Die Forschungsbasis zu diesem eigenständigen Berufsfeld (vgl.⁵⁶) ist ausgesprochen mager. Wir begegnen hier dem Phänomen einer geschlechtsneutralen Betrachtungsweise noch viel durchgängiger als auf der Ebene der Lehrkräfte. Es liegen nur wenige Studien vor, die in ihrer Anlage nicht verschiedener sein könnten. Sie sind behutsam zu verarbeiten.

Schauen wir zunächst auf die Verteilung innerhalb der Organisation und anschließend auf das Verständnis und die Ausprägung von Personalführung und Leitungsaufgabe.

Aufstieg und Verteilung im Schulleitungsaamt

Wir können davon ausgehen, dass aufstiegsinteressierte Frauen hoch motiviert für das Leitungsaamt sind. Familiäre Verpflichtungen sehen sie nicht als Hindernis sondern eher als Unterstützung (vgl.⁵⁷). Ein Motiv, in Führung zu gehen, ist das, es besser machen zu wollen als die erlebten Chefs. Die Bereitschaft zur Innovation, das Interesse, eigene Ideen durchzusetzen, ein hoher pädagogischer Gestaltungswillen und der Wunsch nach persönlicher und finanzieller Weiterentwicklung (vgl.⁵⁸) werden als Antrieb genannt. Dass ihnen das Schulleitungsaamt dennoch nicht im gleichen Maß selbstverständlich ist, wie ihren Kollegen, hat verschiedene Gründe: Zum einen bilanzieren Frauen Karriereambitionen im Rahmen der „individuellen Lebenstextur“ vor dem Hintergrund des jeweiligen Berufsfeldes im Wechselspiel mit ihrer familiären Situation (vgl.⁵⁹) oder anders herum formuliert, sie nutzen den Spielraum, Verlust und Gewinn durch eine Leitungsposition abzuwägen (vgl.⁶⁰). Des Weiteren müssen wir annehmen, dass sie ihre Führungsrolle stärker legitimieren müssen, weil ihr Begründungszusammenhang für einen Aufstieg nicht in dieselbe Selbstverständlichkeit wie bei Männern fällt. Mit Hilfe ihrer kommunikativen

⁵⁶ Ich betrachte diese Gruppe getrennt von den Lehrkräften, weil das Schulleitungsaamt nicht die Tätigkeit einer Lehrkraft mit erweitertem Aufgabengebiet darstellt, sondern als komplexe Führungs- und Managementtätigkeit einen neuen Beruf umreißt.

⁵⁷ Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. S. 93

⁵⁸ Winterhager-Schmid, Luise (1997): Berufsziel Schulleiterin. S. 211ff, auch Holzkamp, C. / Polzhuber, M. / Wierzbicki, D. (1996): Karrierefrauen. S. 291

⁵⁹ Hobeck, Dorothea (2004): Die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungen. Mögliche Ursachen aus naturwissenschaftlich-anthropologischer Perspektive. S. 196

⁶⁰ Winterhager-Schmid, Luise (1997): Berufsziel Schulleiterin. S. 45

Kompetenz und durch herausragende Leistungen müssen sie ihren Anspruch immer wieder unter Beweis stellen (vgl.⁶¹).

Zu unterstreichen ist, dass damit auch die Begründungslast der Schulleiter steigt, weil der sie bisher tragende Mythos des Familiennährers angesichts der Frauen im Gegenüber zu bröckeln beginnt (vgl.⁶²).

Schauen wir auf Verteilungszahlen: In Baden-Württemberg besetzen Frauen im Grund- und Hauptschulbereich rund 35% der Leitungsstellen, diese hohe Zahl lässt sich vor allem auf die Grundschulen zurückführen. Realschulen werden von rund 19% Frauen geleitet, im Gymnasien sind es etwa 12% und die rund 29% an berufliche Schulen müssen deutlich geteilt werden in 6% gewerbliche Schulen und 38% Haus- und Landwirtschaftliche Schulen. Bei fast allen Schularten liegt die Prozentzahl der Konrektorinnen etwas über der der Schulleiterinnen (vgl.⁶³) und die Tendenzen sind, bis auf die beruflichen Schulen, steigend.

Aus Befunden zu Leitungskräften an Grundschulen wissen wir zur Platzverteilung zudem, dass dort mehr Frauen als Männer die Klassenlehrerfunktion übernehmen und stärker in den unteren Klassen Unterricht halten als ihre Schulleiterkollegen, also möglicherweise über die Klassenlehrerfunktion eine Grundlage zu symmetrischer Kommunikation und Kooperation mit dem Kollegium zu suchen (vgl.⁶⁴).

Zum Verständnis von Personalführung und Leitungsaufgabe

Aus der Selbstbeschreibung von Schulleiterinnen geht hervor, dass sie sich in ihrer Leitungsrolle mehr als die Männer der gelingenden partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit dem Kollegium verpflichtet fühlen und sozial-orientierte Kompetenzen am höchsten bewerten. Zwar sehen sie sich als Repräsentantin ihrer Schule, jedoch nicht gerne als Chefin bzw. Vorgesetzte. Ältere Schulleiterinnen verstehen sich eher als pädagogischen Beraterinnen und sehen sich in einer Vorbildfunktion. Jüngere verstehen sich mehr als Teamerin und Fördererin kollegialer Kooperation. Der Verlust der Sozialbeziehungen wird von den Schulleiterinnen als größtes Risiko eingeschätzt. (vgl.⁶⁵) In männerdominierten Kollegien müssen Chefinnen, insbesondere jüngere mit erheblichem Widerstand rechnen (vgl.⁶⁶).

Die strukturell bedingt geringe Entscheidungsmacht innerhalb der Schulhierarchie nehmen befragte Schulleiterinnen nicht als Machtchwäche wahr. Gleichsam müssen wir davon ausgehen, dass viele Schulleiterinnen bisher ein ambivalentes Verhältnis zu Macht haben (vgl.⁶⁷). Der Zwangssaspekt im herkömmlichen

⁶¹ Hoff, Walpurga (2005): Schulleitung als Bewährung. S. 338

⁶² ebd., S. 340

⁶³ Quelle: Zahlen aus dem Jahr 2004, erhalten aus dem Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Referat 13 vom 29.3.06

⁶⁴ Miller, Susanne (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalen. S. 256ff

⁶⁵ Forberg, Angela (1997): Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. S. 218ff

⁶⁶ ebd., S. 214

⁶⁷ Hobeck, Dorothea (2004): Die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungen. Mögliche Ursachen aus naturwissenschaftlich-anthropologischer Perspektive. S. 197

Machtverständnis ist den befragten Schulleiterinnen unangenehm, sie wollten vielmehr durch Überzeugen und Zusammenarbeit wirken (vgl.⁶⁸).

Zur Ausprägungen von Personalführung und Leitungsaufgabe

Wie Schulleiterinnen und Schulleiter dann Führung im Amt betreiben, scheint den Forschungsergebnissen nach, nicht ganz so different zu sein. Bei beiden stehen Handlungsdimensionen im Vordergrund, die den strukturellen und personalen Rahmen betreffen (vgl.⁶⁹), beide zeigen viel Übereinstimmung in der Zustimmung zu Reformvorschlägen (vgl.⁷⁰). Unterschiede sehen wir im Rahmen der Selbstbeschreibungen bislang eher im Detail, so z.B. in einem etwas größeren Interesse der Schulleitungsmänner an Haushaltsfragen, Kooperation mit dem Schulträger und der Material- und Medienverwaltung. Eine egalitärere Führungshaltung zeigt sich bei den Schulleitungsfrauen, da sie einer Besetzung auf Zeit und der gleichberechtigten Aufgabenverteilung mit der stellvertretenden Schulleitung eher zustimmen (vgl.⁷¹).

Viele Aspekte einer vergleichbaren Personalführung gehen auch aus meiner eigenen Studie hervor. Als Differenzen daraus erwähnenswert sind, dass Schulleiterinnen von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als leistungsstärker, engagierter und mit mehr Einsatz für die Förderung von Teambildung beschrieben werden. Befunde weisen sie außerdem als belastbarer aus (vgl.⁷²). Sie hegen hohe Erwartungen an die MitarbeiterInnen, sprechen Lob deutlicher aus, ebenso Kritik. Entscheidungsmacht teilen sie, folgt man den Lehrkräften, nicht mehr als ihre Kollegen. Chefinnen werden überdies enger in der Kontrolle erlebt.

Schulleiter werden als vertrauensvoller und nicht als machtförmiger beschrieben. Sie fordern weniger ein, unterstützen und investieren dagegen auch weniger. Sie werden klarer in ihrer Autorität und weniger eng in der Kontrolle erlebt. Sie sind keinesfalls weniger kommunikativ, schauen aber gleichzeitig weniger auf Innovatives (vgl.⁷³).

Unterstreichenswert ist der Befund, dass Schulleiterinnen für das gleiche oder ein besseres an kooperativer Führung von ihren Mitarbeitern wie Mitarbeiterinnen kritischer beurteilt werden (vgl.⁷⁴).

Zusammenfassendes Fazit zum Geschlechterverhältnis auf der Ebene der Schulleitung

Drei Punkte möchte ich zusammenfassend herausheben:

⁶⁸ Lutzau von, Mechthild (1996): Wie Schulleiterinnen ihre Rolle sehen und wie sie mit ihrer Macht umgehen. S. 275ff

⁶⁹ Bonsen, Martin (2003): Schule, Führung, Organisation. S. 151ff

⁷⁰ Miller, Susanne (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. S. 266ff und 277ff

⁷¹ ebd.

⁷² ebd., S. 256ff

⁷³ Kansteiner-Schänzlin, Katja (2002): Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede im Führungsverhalten von Schulleiterinnen und Schulleitern. S. 241ff

⁷⁴ ebd.

1. Zunächst ist zu sehen, dass eine solide Basis im Wissen um Schulleitung und Geschlecht noch nicht erarbeitet ist. Derzeit sind zahlreiche Übereinstimmungen der schulischen Führungskräfte festzuhalten, mehr als das für die Lehrkräfte der Fall ist. Anzunehmen ist, dass die Strukturen und Verpflichtungen des Amtes und die gemeinsame Sozialisation als Lehrkräfte ‚unter‘ einer Schulleitung Frauen und Männer schulische Führung in vielen Punkten ähnlich gestalten lassen.
2. Unterschiede zeigen sich stärker in der Fantasie zu den Ausgestaltungsmöglichkeiten als in der noch wenig untersuchten Praxis. Am ehesten lässt sich eine Stärke in Sachen Innovation mit den Schulleiterinnen verbinden, es entspräche auch ihrer hohen Motivation und dem größeren Legitimations- und Beweisdruck. Für die Schulleiter ist eine solche Verknüpfung vor dem mageren Forschungshintergrund nicht zu formulieren.
3. Deutlich wird, dass SchulleiterInnen sich selbst in manchen Punkten anders wahrnehmen als ihre MitarbeiterInnen sie wahrnehmen. Verschiedene Maßstäbe zu guter Führung werden sichtbar, generell und gegenüber Chefinnen und Chefs im Besonderen.

4. Fazit im Hinblick auf Gender Mainstreaming

Halten wir fest, dass die Genderforschung zum Personal in der Schule einige Differenzen sichtbar macht, die für schulische Prozesse von Bedeutung sind. Gehen wir davon aus, dass Schulen sich in einem Weiterentwicklungsprozess befinden und zum Ziel haben, unproduktive Wirkungen zu verringern, ja aufzuheben, sehe ich in der Verpflichtung der Schulen zum Gender Mainstreaming eine erweiterte Chance, derartige Störungen aufzuheben und Gleichstellung auf der Ebene des Personals zu verwirklichen. Dies deshalb, weil sie als Top Down Strategie vor allem dort aufgegriffen und verantwortet werden muss, wo Geschlecht bisher am wenigsten wahrgenommen wurde, nämlich bei der Schulleitung. Dies auch, weil sie so verankert wird, dass man ihr nicht nur den Willen bekunden kann, sondern ihr sichtbar einen Platz einräumen muss, nämlich in den Strukturen und als überprüfbares Qualitätskriterium für Prozesse.

Bei allem Respekt für die engagierte Arbeit vieler Frauen und einiger Männer an den Schulen bisher, Geschlechtergerechtigkeit zu erwirken, sehe ich im Gender Mainstreaming eine strategisch breitere Unterstützungsmaßnahme. Durch sie wird das Engagement, das bisher mitunter als scheinbar persönliches Interesse einiger Frauen abgetan wurde, aufgewertet und Frauenförderung in einen größeren Strategiezusammenhang eingebettet. Zumindest ideell gewinnen wir mit dem Gender Mainstreaming dazu.

In der Praxis muss sich dessen ungeachtet die lernende Organisation das Prinzip und die Zielperspektive des Gender Mainstreaming immer erst noch zum eigenen Anliegen machen. Und hier sehe ich eine entscheidende Hürde zu ihrer Umsetzung. Gender Mainstreaming birgt - anders als andere schulentwicklerische Themen - ein hohes Widerstandspotential, weil die Kategorie Geschlecht eine starke Nähe zu den

biografischen Erfahrungen der Personen herstellt. Die Anfangsschwierigkeiten lassen sich erahnen, wenn man sich vor Augen hält, dass viele Lehrkräfte, Frauen wie Männer, meinen, dass von ihnen keine Ungleichbehandlung der Geschlechter ausgeht. Außerdem wissen wir aus der Männerforschung, dass selbst Männer, die mit den Gleichstellungsbestrebungen von Frauen vertraut sind, solchen Bestrebungen nicht uneingeschränkt zustimmen können, weil sie wissen, wie schwer es ihnen fällt, auf Privilegien zu verzichten - noch weniger solche Männer, die sich nicht erfolgreich fühlen und Frauen als Konkurrenz erleben (vgl.⁷⁵). Überdies wird den Ergebnissen der Genderforschung von vielen jüngeren Frauen und Männern mehr Skepsis entgegengebracht als anderen Ergebnissen der pädagogischen Forschung, weil sie Benachteiligung anders bzw. weniger erleben, wie ich aus den Diskussionen in meinen Seminaren erfahre. Und wir dürfen nicht vergessen, dass die Institution Schule bisher viel daran getan hat, die Geschlechterasymmetrie und die daraus resultierenden Widersprüche zu verdecken (vgl.⁷⁶).

Ein Kollegium also auf eine geschlechtergerechte Linie zu einen, ist, so meine ich, ein höchst schwieriges Unterfangen.

In welchen Handlungsmöglichkeiten, die Organisationskultur Veränderung erfahren kann, werde ich abschließend – optimistisch – anführen.

Verteilung der Plätze

Die gleiche Teilhabe ist ein zentrales Prinzip für Gleichstellung, in dem sich Frauenförderung und Gender Mainstreaming verbinden. In allen aus dem Kollegium hervorgehenden Gruppen sollen Lehrerinnen und Lehrer in gleicher Anzahl vertreten sein. Das schließt thematische Arbeitsgruppen ebenso ein wie Steuerungsgruppen, erweiterte Schulleitung oder Schulkonferenz.

Die Schulleitung wie auch Teilleitungsaufgaben und weitere herausgehobene Aufgaben, wie Vertrauenslehrkräfte oder Beratungslehrkräfte sollen möglichst im geschlechtergemischten Duo besetzt werden.

Dokumente und Statistiken

Die Dokumente der Schule, seien es Elternbriefe, werbende oder informierende Veröffentlichungen oder hausinterne Papiere sind auf geschlechtergerechte Sprache, diskriminierungsfreie und ausgewogene Inhalte sowie Sensibilität bezüglich der AdressatInnen zu überprüfen.

Das statistische Datenmaterial einer Schule sollte von einem gemischtgeschlechtlichen Team systematisch unter der Gender-Perspektive erhoben und ausgewertet werden. So entsteht ein Grundwissensbestand z.B. hinsichtlich der Aufgabenverteilung, Klassenlehrkraftverteilung oder Fächerverteilung, mit Hilfe dessen über mögliche Veränderungen nachgedacht werden kann.

⁷⁵ Höyng, Stephan / Puchert, Ralf (1998): Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur. S. 284

⁷⁶ Riegraf 2000 zitiert nach Schneider, Claudia (2002): Die Schule ist männlich?! S. 479

Kooperation

Kommunikationsformen und -strukturen öffnen sich für ein geschlechtersensibles Vorgehen, wie beispielsweise respektvolles Ansprechen und Offenheit für die Beiträge anderer. Demokratische Prinzipien werden beachtet. Hier findet der Dialog seinen Platz: Sprechen, Hören, Respektieren, in der Schwebe halten. Entscheidungen über die Übernahme der Gesprächsleitung und der Gesprächsinhalte sowie über die zeitlichen und örtlichen Räume werden mit dem Bemühen um Integration der differenten Zugänge und Bedürfnisse vollzogen.

Personalentwicklung

Alle Aufgabenfelder der Personalentwicklung unterstehen dem Gleichstellungsfokus: Bei der Bedarfserfassung erweitert sich der Blick auf paritätische Besetzung und die Suche nach Personen mit der Fähigkeit und Bereitschaft, sich an der Umsetzung von Gender Mainstreaming zu beteiligen. Entsprechend werden auch Stellenausschreibungen formuliert. Ferner wird das gesamte Kollegiums weitergebildet, um Kommunikations- und Genderkompetenzen (vgl.⁷⁷) zu entwickeln. Lehrkräfte und Schulleiter erweitern dabei ihr Wissen, fokussieren und reflektieren ihre Wahrnehmung, überprüfen und verändern ihre Einstellungen und erlernen bzw. antizipieren Handlungen (vgl.⁷⁸). Kommunikations- und Genderkompetenz wird zu einem Teil ihrer Professionalität (vgl.⁷⁹).

Personalentwicklung integriert ferner kollegiale Beratung und Coachings für Lehrkräfte und Führungskräfte, verankert durch ausgewiesene zeitliche und personelle Ressourcen. Auch bleiben Fortbildungsangebote wichtig, die Frauen bei der Durchsetzung ihrer Interessen an Leitungsfunktionen stützen (vgl.⁸⁰).

Zuletzt gilt es innerhalb der Personalentwicklung die Beurteilungs- und Beratungskriterien auf den Gleichstellungsanspruch hin zu erweitern. Schulleitungen müssen geschult werden, sich in Gesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Kriterien zur Gleichstellung zu orientieren.

Ressourcen

Gender Mainstreaming verlangt zu klären, ob die Ressourcen wie Personal, Sachmittel und Räume entsprechend der Qualitätskriterien der Gleichstellung und Chancengerechtigkeit eingesetzt werden, und gegebenenfalls zu korrigieren. Hierbei spielen Fortbildungsplanung, der Personaleinsatz, die Klassenbildung und Ausstattung eine Rolle (vgl.⁸¹). Daneben sind gesonderte Ressourcen auszuweisen, die den Gender Mainstreaming Prozess unterstützen (vgl.⁸²).

⁷⁷ siehe z. B. Netzwerk Gendertraining (Hrsg.) (2004): Geschlechterverhältnisse bewegen – Erfahrungen mit Gendertraining. oder auch www.gender-netzwerk.de

⁷⁸ Schneider, Claudia (2005): Gender Mainstreaming als Schulentwicklung. S. 57

⁷⁹ Klein-Uerlings, Birgit (2005): Vom Umgang mit Schwierigkeiten bei der Verankerung von Gender Mainstreaming. S. 224

⁸⁰ Koch-Riotte, Barbara (1996): Lehrerinnenarbeit im Frauennetzwerk. S. 252/253

⁸¹ Walsdorf, Mechthild (2005): Gender-Budgeting. S. 123/124

⁸² Brommer, Sabine (2002): Neue Perspektiven in der Geschlechterpolitik? S. 7

Monitoring, Evaluierung, Controlling

Ein gemischtgeschlechtliches Team berät die Schulleitung anhand der Hinweise aus den Daten. Die Steuerung und das Controlling des Umsetzungsprozesses liegen in der Verantwortung der Leitung (vgl.⁸³). Außerdem gilt es, ein gutes Informationsnetz aufzubauen und Transparenz herzustellen. Ferner ist bei der Beurteilung der Qualität schulischer Leistung die Gleichstellungsleistung zu integrieren. Unsichtbare Frauenarbeitsleistung im Entwicklungsprozess wird dabei sichtbar gemacht.

Die Programm- und Projektplanung vernachlässige ich hier, denn sie wird - so vermute ich - in dem nachfolgenden Vortrag zur Sprache kommen.

Abschlussgedanke

Nach diesem Blick auf den Stand der Forschung zu Geschlechterdifferenzen auf der Ebene der Lehrkräfte und der Schulleitungen und den sich anschließenden Aufgaben für das Kollegium, möchte ich mit zwei Gedanken schließen:

1. Gender Mainstreaming-Verfahren müssen - hier greife ich eine Erkenntnis Claudia Schneiders auf - permanent suspendieren zwischen der vorausgesetzten Annahme von Differenz und ihrer anvisierten, notwendigen Ergebnisoffenheit (vgl.⁸⁴). Wir gehen zwar von Differenzen aus, wenn wir uns für Veränderungen zur Gleichstellung einsetzen, aber wir führen nicht auf sie zu, wir konstruieren neu, auch fern ab von Geschlecht.
2. Die Strategie des Gender Mainstreaming vertritt, dass Gleichstellung keine Angelegenheit des Individuums ist. Als Entwicklungsstrategie für eine Organisation verpflichtet sie zugleich die Menschen in der Schule, denn aus Sicht der Organisationstheorie lässt sich mit Dietlind Fischer und Kolleginnen unterstreichen: „Die tätigen Personen einer Schule sind Träger der Entwicklung. Als Mitglieder einer Organisation bringen sie den erforderlichen Wandel selbst hervor in einem Prozess, „in dem die Selbstentwicklung der Personen und die Selbsterneuerung der Organisation Hand in Hand gehen“ (H.i.O.)“⁸⁵.

⁸³ Schambach, Gabriele (2005): Grundsätze einer genderbewussten Organisationsentwicklung. S. 47 siehe auch Kraul, M. / Marotzki, W. / Schweppe, C. (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. S. 9

⁸⁴ Schneider, Claudia (2005): Gender Mainstreaming als Schulentwicklung. S. 59

⁸⁵ Fischer, D. / Koch-Priewe, B. / Jacobi, J. (1996): Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven. S. 12

Literaturverzeichnis

Beucke-Galm, Mechthild (1996): Entwicklungsarbeit: ja – Führungsarbeit: nein? Eine Fallstudie über Frauen in Schulentwicklungsprozessen. In: Fischer, D. / Jacobi, J. / Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (1996): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Bonsen, Martin (2003): Schule, Führung, Organisation. Münster: Waxmann

Brommer, Sabine (2002): Neue Perspektiven in der Geschlechterpolitik? In: ajs informationen, 38. Jhg., März 2002, Heft 1

Faulstich-Wieland, H / Weber, M. / Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim: Juventa

Fischer, D. / Koch-Priewe, B. / Jacobi, J. (1996): Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven. In: Fischer, D. / Jacobi, J. / Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 12

Flaake, Karin (1989): Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt a.M.: Campus

Flaake, Karin (1990): Geschlechterdifferenz und Institution Schule. In: Die Deutsche Schule 1. Beiheft 1990

Forberg, Angela (1997): Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Gehrman, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. Opladen: Leske + Budrich

Händle, Christa (1996): Formelle und informelle Bildung von Lehrerinnen für berufliche Aufgaben. In: Fischer, D. / Jacobi, J. / Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (1996): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Hobeck, Dorothea (2004): Die Unterrepräsentanz von Frauen in Schulleitungen. Mögliche Ursachen aus naturwissenschaftlich-anthropologischer Perspektive. Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg

Hoff in Kaiser, Astrid (1997): Doppelqualifiziert oder „auf halber Stelle“? – Thesen zur Sozialisation von Grundschullehrerinnen. In: Buchen, S. / Carle, U. / Döbrich, P. / Hoyer, H.-D. / Schönwälder, H.-G. (Hrsg.) (1997): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim: Juventa

Hoff, Walpurga (2005): Schulleitung als Bewährung. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Holzkamp, C. / Polzhuber, M. / Wierzbicki, D. (1996): Karrierefrauen. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1996): FrauenStärken – ändern Schule. Bielefeld: Kleine Verlag.

Horstkemper, Marianne (2000): Geschlecht und Professionalität. In: Bastian, J. / Helsper, W. / Reh, S. / Schelle, C. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen: Leske + Budrich

Höyng, Stephan / Puchert, Ralf (1998): Die Verhinderung der beruflichen Gleichstellung. Männliche Verhaltensweisen und männerbündische Kultur. Bielefeld: Kleine

Jehle, Peter (1997): Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern – Befunde und Desiderate der Forschung. In: Buchen, S. / Carle, U. / Döbrich, P. / Hoyer, H.-D. / Schönwälder, H.-G. (Hrsg.) (1997): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim: Juventa

Kaiser, Astrid (1996): Feminisierung der Grundschulen – Barriere oder Bedingungen von Schulreformen? In: Fischer, D. / Jacobi, J. / Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (1996): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Kansteiner-Schänzlin, Katja (2000): Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Klein-Uerlings, Birgit (2005): Vom Umgang mit Schwierigkeiten bei der Verankerung von Gender Mainstreaming. In Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005

Koch-Priewe, Barbara (1996): Schulentwicklung durch Frauen. – Thesen und Visionen In: Fischer, D. / Jacobi, J. / Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (1996): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Koch-Riotte, Barbara (1996): Lehrerinnenarbeit im Frauennetzwerk. In: Fischer, D. / Jacobi, J. / Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (1996): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Kraul, M. / Marotzki, W. / Schweppe, C. (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Kraul, M. / Marotzki, W. / Schweppe, C. (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Leitgeb, Andrea (1991): Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in der Schule. Bericht über ein Aktionsforschungsprojekt. In: Birmily, E. / Dablander, D. / Rosenbichler, U. / Vollmann, M. (Hrsg.) (1991): Die Schule ist männlich. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik

Lutzau von, Mechthild (1996): Wie Schulleiterinnen ihre Rolle sehen und wie sie mit ihrer Macht umgehen. In: FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Astrid Kaiser (Hrsg.) (1996): Bielefeld: Kleine Verlag

Miller, Susanne (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Netzwerk Gendertraining (Hrsg.) (2004): Geschlechterverhältnisse bewegen – Erfahrungen mit Gendertraining. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Palzkill, B. / Scheffel, H. (1996): Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld: Kleine Verlag

Paseka, Angelika (1991): „Der Lehrberuf ist ein Frauenberuf“ Oder? Über Image und Realität eines Berufstandes. In: Birmily, E. / Dablander, D. / Rosenbichler, U. / Vollmann, M. (Hrsg.) (1991): Die Schule ist männlich. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik

Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: Stürzer, M. / Roisch, H. / Hunze, A. / Cornelissen, W. (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich

Schneider, Claudia (2002): Die Schule ist männlich?! In: SWS-Rundschau, 42. Jhg. Heft 4/2002

Schambach, Gabriele (2005): Grundsätze einer genderbewussten Organisationsentwicklung. In: Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005

Schneider, Claudia (2005): Gender Mainstreaming als Schulentwicklung. In: Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005

Statistisches Datenangebot der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: URL: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab24sch.asp vom 27.3.06

Terhart, E. / Czerwenka, K. / Ehrich, K. / Jordan, F. / Schmidt, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Walsdorf, Mechthild (2005): Gender-Budgeting. In: Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005

Winterhager-Schmid, Luise (1997): Berufsziel Schulleiterin. Weinheim: Juventa
www.gender-netzwerk.de

Zweijährige Weiterqualifizierung schulischer Führungskräfte auf der Basis von TZI, TAFF angesiedelt an der Forschungsstelle für Schulpädagogik der Abteilung Schulpädagogik, Universität Tübingen