

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione  
**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung  
**Band:** 29 (2007)  
**Heft:** 2

**Buchbesprechung:** Rezensionen = Recensions = Recensioni

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 23.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Rezensionen / recensions / recensioni

Bergier, Bertrand & Francequin, Ginette (2005). *La revanche scolaire: des élèves multiredoublants, relégués, devenus super diplômés*. Ramonville Saint-Agne: Éditions érès. 287 pages.

L'un des accomplissements de la sociologie du 20<sup>e</sup> siècle aura certainement été la mise en évidence – à l'aide de preuves essentiellement statistiques – de la réalité des déterminismes structuraux de la trajectoire scolaire de la majorité des enfants. En conséquence, le sens commun selon lequel, dans un système pratiquant l'égalité des chances, «celui qui veut, peut» s'est transformé en «sens commun savant»<sup>1</sup> qui atteste des inégalités sociales face à la réussite scolaire. Évidemment, ces déterminismes sont de nature essentiellement probabilistes, et posent la question des exceptions statistiques (les *outliers*), des «destins» individuels qui, s'ils échappent à la logique de la courbe de Gauss, ne méritent pas pour autant d'échapper également à l'analyse et à la compréhension.

L'étude des trajectoires qui font «mentir les statistiques» (p. 19) est soutenue plus avant par le «tournant (auto-)narratif» dans les sciences sociales. Ces trajectoires sont rendues apparentes et exigent du chercheur qu'il s'y penche<sup>2</sup>. S'ajoute à cela l'apparition, ces deux dernières décennies, de paradigmes de recherche et d'intervention incitant à une analyse en termes de ressources plutôt que de déficits des parcours et difficultés des personnes concernées. On s'intéresse à celui qui, malgré les accidents de parcours, «s'en sort». Il sera qualifié, par exemple, de «résilient» et l'on cherchera à comprendre ce qui a permis son évolution favorable en dépit de l'adversité.

Ces évolutions des disciplines courent le risque de fonctionner sur le mode du «retour de balancier». Si une approche quantitative et macrologique ne permet pas l'explication des trajectoires de celles et ceux qui «s'en sortent» (dans le sens de sortir d'une situation difficile, mais également de sortir d'une norme statistique, de se «démarquer»), il existe un risque réel de passer, en réaction, à une approche qui soit qualitative, mais qui demeure centrée sur les «récits héroïques» des individus, oubliant leur inscription dans un héritage familial et culturel, dans un contexte qui détermine partiellement – positivement et négativement – sa trajectoire. Or, le cantonnement au récit héroïque, à l'interprétation locale de la trajectoire, produit un savoir *pour cette personne-là*, mais ce savoir est intransférable. Si l'on arrive à mettre le doigt sur les caractéristiques et vécus partagés par les personnes qui s'en sortent, si l'on se donne les moyens de contourner les écueils que présentent les récits héroïques en intégrant les niveaux micrologiques et macrologiques de l'analyse (le «psychique» et le «social»), on s'autorise la production d'un savoir, d'une compréhension *pour l'autre*.

Dans ce contexte, c'est ce que réussit l'ouvrage de Bertrand Bergier (sociologue) et Ginette Francequin (psychologue): donner des raisons d'espérer (cf. cha-

pitre 2) concrètes, qui soient partagées et partageables et qui intègrent au récit individuel les dimensions «structurelles» du changement, les variables d'héritage et de position.

C'est cette richesse méthodologique essentielle qu'il s'agit de mettre en avant à l'abord de cet ouvrage: la quantité est associée à la qualité, le récit à l'analyse statistique, le «micrologique» au «macrologique». Il s'agit d'éviter explicitement les biais qui découlent d'une tendance naturelle du sujet «à survaloriser les attributs et les facteurs liés à lui-même» (p. 30), de «prendre de la distance avec toute idéologie du surhomme» (p. 31). Une méthodologie mixte est par conséquent appliquée, incluant un volet consacré à la narration de l'histoire scolaire individuelle et un volet (questionnaire) destiné à caractériser le rapport des histoires individuelles au «nous familial et social» (p. 31) et à récolter des données quant aux variables de position «classiques». Il s'agit de ne pas se laisser enfermer, ni dans la «singularité», ni dans la «réification» des déterminants structuraux des parcours.

Cette interaction des niveaux individuels et structurels de l'analyse est rendue visible dans les caractéristiques des 111 personnes qui forment le public «cible» de l'étude. Leurs *parcours atypiques* se différencient en effet selon l'origine sociale: les jeunes issus de familles bourgeoises suivent plutôt des trajectoires marquées par des *multiredoublements* ou des décrochages scolaires, alors que des jeunes d'origine modeste connaissent le plus fréquemment des parcours marqués par la *relégation* (e.g. dans une voie professionnelles). Cette différence est socialement construite, dans la mesure où les attitudes et stratégies parentales diffèrent d'un milieu social à l'autre: les premiers pressent au «maintien à tout prix» de leur progéniture dans les cycles longs, alors que les seconds ont des attentes moins élevées et plus pragmatiques pour leurs enfants, se «mêlant» moins des questions liées au maintien dans des filières longues. Les trajectoires de ces deux sont contrastées à celles de jeunes ayant suivi un *parcours long classique* (N=104) ou un *parcours court* (N=107).

Dans cet ouvrage, deux types d'appuis sont identifiés dans la réhabilitation d'élèves au parcours long atypique *avec relégation*: il s'agit d'appuis «sur» et d'appuis «contre». L'élève s'appuie sur deux formes d'expérience distinctes:

- expérience de la bonne note (chapitre 11): de la même manière que l'échec appelle l'échec, la réussite «première», jouant le rôle de «cérémonie inaugurale» (p.161), appelle la réussite et le réinvestissement ultérieur, en restaurant l'estime de soi et la confiance en soi.
- expérience d'un choc culturel porteur (chapitre 12): elle est le plus souvent extrascolaire. Par le cotoiement de «membres d'un milieu social différent du sien [il est autorisé] à se référer [...] à ces gens et à leurs parcours scolaires» (p. 251). Ces expériences, qui agissent comme «offre d'identification» (p. 251), sont souvent liées à une «décohabitation» d'avec le milieu d'origine.

De même, l'élève relégué s'appuie (se mobilise) contre les expériences du déclassement et du mépris (chapitre 13): le sentiment de ne pas être à sa place dans la filière où l'élève «échoue» et l'expérience de l'humiliation ou du mépris perçus

comme injustes vont nourrir la révolte, construite comme une «revanche à prendre» (p.187).

Enfin, le contexte dans lequel le jeune évolue, ou est amené à évoluer, va contribuer à l'orienter vers la voie des études supérieures (chapitre 14): d'une part, les jeunes qui s'en sortent rencontrent souvent des «complicités à l'intérieur» (p.203) du système scolaire, sous la forme d'aides symboliques (encouragements, conseils) ou pratiques (dérogations, appuis divers) apportées par des acteurs «bien placés dans le système» (p.204). D'autre part, ces jeunes font fréquemment l'expérience d'un contexte extérieur dissuadant» (p.209): le fait, par exemple, d'être confrontés à des perspectives professionnelles peu réjouissantes, à l'univers d'un travail peu adapté à leurs aspirations, ou à la réalité des filières «basse » (e.g. niveau de conversation) va encourager certains à utiliser l'école comme un «refuge».

En ce qui concerne les élèves *multiredoublants*, nous avons déjà évoqué le rôle des pressions parentales (qui encouragent et contribuent à assurer un maintien dans un cycle d'études long; chapitre 15). Cette pression est intériorisée par le jeune mais s'adresse également à l'institution scolaire (recours, courriers, etc). Elle est le fait de familles culturellement «proches» de l'école, généralement aisées. Les familles migrantes ou populaires, si elles se tiennent en retrait de l'école, vont contribuer indirectement à la réussite de leur enfant par la transmission de valeurs qui facilitent le maintien dans l'école (ordre, respect de l'adulte, effort, discipline, etc). Le jeune va également bénéficier d'expériences émancipatrices (chapitre 16), qui seront souvent déclenchées par des changements de lieu de vie ou d'établissement, qui permettent un «retour critique sur soi, la structure scolaire ou la famille» (p. 233) en fournissant «l'opportunité d'un nouveau départ» (p. 239). Ces mobilités incluent souvent des passages entre les systèmes publics et privés.

Il nous est impossible de contenir en un espace restreint la richesse d'un travail dont le seul défaut réside peut être dans la modestie de la conclusion. Si une synthèse des facteurs évoqués ci-dessus est réalisée, le lien entre cette synthèse et les conclusions tirées – notamment pour la pratique institutionnelle et professionnelle – ne va pas de soi. Les conclusions restent à un niveau de généralité qui indique une difficulté à «concrétiser» la portée des résultats produits. Une telle démarche impliquerait, dans la discussion des résultats, une posture plus critique qu'utopique.

*Patrick Bonvin, Département des Sciences de l'éducation, Université de Fribourg.*

## Notes

- 1 Mercklé, P. (2005). Une sociologie des « irrégularités sociales » est-elle possible ? Idées *La revue des sciences économiques et sociales*, 142, 22-29.
- 2 Par curiosité devant «l'inattendu», mais aussi parce que les trajectoires discrétantes permettent de mieux comprendre la nature des déterminismes et les moyens de les «contourner» (en éducation, les trajectoires atypiques ne sont pas le fait d'élèves qui ont «échappé» magiquement aux déterminismes, mais qui y ont été confrontés souvent durement).

Crotti, Claudia (2006): *Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. (Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 51)*. Bern: Peter Lang Verlag

Obwohl seit Jahren der Anteil der Lehrerinnen v.a. im Primarbereich – 2002/03 waren 78,4 % der Lehrkräfte weiblich – immer weiter ansteigt und die Rede von der «Feminisierung des Lehrberufs» durch die pädagogischen und bildungspolitischen Diskussionen geistert, gab es für die Schweiz bisher nur wenige bildungshistorische Veröffentlichungen zur Berufsgeschichte der Lehrerin<sup>1</sup> und zur Frage nach der historischen Bedingtheit des hohen Frauenanteils im Lehrberuf. Claudia Crotti hat mit ihrer im Wintersemester 2002/2003 an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich verteidigten Dissertation und nun in überarbeiteter Fassung erschienenen Monographie diese Lücke in der pädagogischen Historiographie ein Stück weit geschlossen.

Die Autorin konstatiert einen möglichen Zusammenhang von Beruf und Geschlecht und stellt ihrer Untersuchung die These voran, dass die «Professionalisierung der Lehrerinnen [...] wesentlich von der Kategorie Geschlecht beeinflusst» (S. 18) wird und dass «die Einbindung der Frauen in das öffentliche Bildungssystem als Lehrende [...] mit einer Vergeschlechtlichung ihrer Professionsgenese» (S. 18) korrespondiert. Damit wird die Untersuchung im Bereich der historischen Professionalisierungsforschung und der historischen Geschlechterforschung platziert.

Um der föderalen Struktur der Schweiz, der damit einhergehenden verschiedenartigen Entwicklung des Bildungswesens und dem Prozesscharakter der Professionalisierung Rechnung zu tragen, bezieht sich die vorliegende Berufsgeschichte von Lehrerinnen auf vier in ihren Strukturen und Bildungstraditionen unterschiedliche Kantone (Bern, Waadt, Tessin, Zug). Hierbei werden die differenten kulturellen, politischen, ökonomischen, religiösen und sprachlichen Einflussfaktoren betont, die – wie sich im dritten und vierten Kapitel zeigt – wiederum verschiedene Formen der Lehrerinnenbildung in den Anfangsjahren mit hervorgebracht hatten. So standen private (die 1841 institutionalisierte Fortbildungsklasse der Einwohner-Mädchenschule Bern und das 1850 gegründete «Institut der Lehrschwestern vom heiligen Kreuz» Menzingen) neben öffentlichen Einrichtungen (die 1837 gegründete École normale des régentes à Lausanne und das 1838 eröffnete Lehrerinnenseminar in Niederbipp bzw. später in Hindelbank). Auch die Ausbildungsformen waren von den unterschiedlichen politisch-kulturellen Gegebenheiten beeinflusst: Zur seminaristischen Ausbildung gesellte sich die praktische Einweisung in die Lehrtätigkeit durch erfahrene Lehrschwestern sowie die nach italienischem Vorbild eingerichteten zweimonatigen Methodenkurse im Kanton Tessin.

Entsprechend dem behaupteten Zusammenhang von Professionalisierung und Geschlecht präsentiert Crotti zunächst im ersten Kapitel drei professionstheoretische Ansätze (funktionalistischer, kritisch-historischer und neoinstitu-



tionalistischer), die bereits schon in die historische Professionalisierungsforschung Eingang gefunden haben, verwirft das von Hans Albrecht Hesse und Hansjürgen Daheim in den 1960er Jahren favorisierte Konzept der Verberuflichung und entscheidet sich schliesslich – wofür die deutsche Berufssoziologin Angelika Wetterer ihre Referenzautorin ist – den «Prozesscharakter und die Kontextgebundenheit der Vergeschlechtlichung» (S. 50) im Professionalisierungsprozess in das Blickfeld zu rücken. Unter Bezugnahme auf die englische Soziologin Anne Witz werden schliesslich noch die Abfolge der Phasen von Inklusion, Exklusion und Segregation bzw. die Verfestigung hierarchischer Geschlechterordnung im Professionalisierungsprozess übernommen.

Diese Phasenabfolge ordnet dann auch ein Stück weit den Untersuchungszeitraum, der von den ersten Anfängen in der Frühen Neuzeit bis zur 1893 erfolgten Gründung des «Schweizerischen Lehrerinnenvereins», der ersten Interessensvertretung der Lehrerinnen, reicht. Nach einem Abriss der Vorgeschichte weiblicher Lehrtätigkeit werden die Jahre zwischen 1830 und 1893 in drei Phasen unterteilt: in eine Initiierungsphase (1830-1853), in eine Stagnationsphase (1854-1873) und in eine Konsolidierungsphase (1874-1893). Neben dieser Periodisierung der Berufsgeschichte gliedert die Autorin die Darstellung der einzelnen Phase jeweils in ein Kapitel, in dem die bildungspolitische (weniger die pädagogische und theologische) Auseinandersetzung um den Lehrberuf und die Akteure dieser Bestrebungen präsentiert werden, und in ein Kapitel über Strukturveränderungen der Ausbildungsinstitutionen – und legt somit eine systematische Gliederung ihres Untersuchungsfeldes und ihres Untersuchungszeitraums vor.

Im zweiten Kapitel wird die «vorinstitutionelle Lehrerinnenbildung» (S. 69) beschrieben. Hier geht es um weibliche Lehrpersonen, die als «Gehilfinnen» einen Lehrer unterstützt haben. Qualifiziert wurden sie für diese Tätigkeit dadurch, dass sie bei einem Lehrmeister, der oft der Vater oder der Ehemann war, in die «Lehre» gingen, von ihm das «Schulehalten» erlernt haben. Neben diesen weltlichen Lehrpersonen dominieren in den katholischen Gebieten Lehrorden – v.a. die Ursulinen – die schulische Unterweisung von Mädchen. Crotti macht in diesem Nebeneinander von weltlichen und katholischen Lehrerinnen im 18. und frühen 19. Jh. grosse Unterschiede aus. Während die weltliche Lehrerin auf die Tätigkeit im Elementarbereich beschränkt blieb, ihren Beruf als Broterwerb aufgefasst, in Konkurrenz zum Lehrer gestanden und sich als Einzelkämpferin im Berufsalltag behauptet habe, hätten die Lehrschwestern in ihren Orden bereits eine systematische Vorbereitung auf die Tätigkeit bekommen, konnten im Bereich der höheren Mädchenbildung unterrichten, hätten darüber hinaus den Rückhalt der klösterlichen Gemeinschaft gehabt und hätten ihre Tätigkeit als Berufung aufgefasst. (vgl. S. 74)

Im dritten Kapitel wird die Etablierung verschiedener unter privater und öffentlicher Trägerschaft stehender Ausbildungsformen nachgezeichnet. Den Hintergrund dieser ersten Seminargründungswelle spürt die Autorin in den Verhandlungen der «Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft» auf. Bildungs-

politiker wollten «die politische Ordnung nicht nur über das männliche Geschlecht, sondern ebenso über das weibliche Geschlecht» (S. 112) stabilisieren. Daher müsse das Mädchenschulwesen ausgebaut werden und dafür bedarf es mehr ausgebildeter Lehrerinnen. Diese seien aber nicht nur für die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten zuständig, sondern sollten ebenso einen sittlichen Einfluss auf das Volkleben ausüben. Auch wenn finanzielle Erwägungen ausschlaggebend gewesen waren, wie die Crotti vermutet, so erstaunt doch, dass in Delémont 1846 ein simultanes Lehrerinnenseminar eröffnet worden war. (vgl. S. 137) Insgesamt wertet die Autorin die in den Jahren zwischen 1830 und 1853 von liberalen Politikern, Bürgern und Kirchenvertretern geführten Diskussionen über die Ausweitung der Mädchenbildung und der Institutionalisierung der Lehrerinnenausbildung als «Pädagogisierung bzw. Verschulung ihrer [der Frauen] Zweckbestimmung» als «erste Erzieherin».

Im vierten Kapitel analysiert Crotti die soziale Herkunft der Lehramtskandidatinnen, die Aufnahmebedingungen, Ausbildungsinhalte und Bildungsziele der vier Ausbildungsformen. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die Lehrerinnenbildung aufgrund der regionalen Gegebenheiten vielfältig war. Private Einrichtungen verfolgten eine doppelte Ausrichtung. Sie wollten ihre Schülerinnen sowohl für den Beruf als auch für das Haus ausbilden. Öffentliche Einrichtungen hingegen konzentrierten sich vorrangig auf eine Berufsausbildung. Crotti macht Frauen aus allen sozialen Schichten unter den Lehramtskandidatinnen aus und erklärt dies mit fehlenden beruflichen Alternativen. Auch wenn aufgrund der Quellenlage die soziale Herkunft der ersten Lehrerinnengeneration schwierig zu ermitteln war, so sollte doch davon Abstand genommen werden, die Väterberufe der Absolventinnen der Fortbildungsklassen aus dem Jahre 1890/91 in Zusammenhang mit den Anfangsjahren zu bringen (vgl. S. 173).

Die «stagnierende Phase» wird im fünften und sechsten Kapitel behandelt. Hier werden zum einen die Diskussionen über Lehrerinnenbildung in der Berner Schulsynode und in der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, den zentralen Akteuren in den Jahren zwischen 1854 und 1873 nachgezeichnet und dabei die in den Gremien vorherrschenden Auffassungen von der Aufgabe und Stellung der Lehrerin skizziert. Zum anderen wird nach den Motiven gefragt, die die Ausbreitung der Lehrerinnenseminare vorläufig gestoppt hatten. Crotti unterscheidet in ihrer Analyse dabei «innerinstitutionelle und ausserinstitutionelle» (S. 277) Gründe. Zu den ersteren zählt sie beispielsweise die Doppelbelastung von Pfarramt und Seminarvorstand (Seminar Hindelbank) und die Kompetenzstreitigkeiten bei den Lehrschwestern in Menzingen. Als ausserinstitutionelle Gründe werden die konfessionellen Auseinandersetzungen im Jura und die politischen Streitigkeiten in Bern genannt.

Die Aufnahme eines Schulartikels in die revidierte Bundesverfassung und die sich darauf ergebenden Folgen für die Lehrerinnenbildung behandelt das siebte Kapitel. In diesem Schulartikel war festgelegt worden, dass alle Kantone einen unentgeltlichen, unter staatlicher Aufsicht stehenden und für alle Kinder obliga-

torischen Primarschulunterricht anzubieten haben. In diesem Zusammenhang wurde über die Frage, inwieweit Lehrschwestern in öffentlichen Schulen unterrichten dürfen, das Verhältnis von Kirche und Staat aufgeworfen und zum anderen in der Auseinandersetzung um die Einführung eines eidgenössischen Schulgesetzes das Verhältnis der Kantone zum Bund neu diskutiert. Die Lehrerinnenbildung profitierte von diesen Verhandlungen. Über den Ausbau des Primarschulwesens verstärkte sich die Nachfrage nach qualifizierten Lehrerinnen. Die Ausbildung wurde verlängert und verbessert.

Im letzten Kapitel treten schliesslich Lehrerinnen als Akteurinnen auf. Crotti beschreibt in diesem Teil die ersten Zusammenschlüsse von Lehrerinnen wie z.B. im «weiblichen Freundschaftsverein», dem Vorläufer der berufsständischen Organisation «schweizerischer Lehrerinnenverein». Des Weiteren wird dargestellt, wie nun die Primarlehrerinnen in Fragen ihrer Besoldung und der Ausbildungsdauer nun selbst das Wort ergreifen und ihre Interessen vertreten.

Kritik ist an zwei Punkten anzubringen: einmal an der Periodisierung und zum anderen an der Darstellung der Ausbildungsinstitutionen.

Periodisierungen strukturieren Entwicklungen, sind zugleich aber auch willkürliche Setzungen, die versuchen – wie die Autorin selbstkritisch schreibt – «‘gewaltsam’ alle Entwicklungen und Phänomene eines untersuchten Problems unter einen Begriff» (S. 277) zu subsumieren. Neben den klaren Zäsuren 1830, 1854 und 1874 sind es vor allem die Bezeichnungen, die diesen Perioden gegeben wurden (Initiierungsphase, Stagnationsphase, Konsolidierungsphase), die der Berufsgeschichte der Lehrerin eine Vorstellung von einem Modernisierungsprozess, von einer Dynamik unterlegen, wie sie sonst nur in strukturfunktionalistischen Professionalisierungsansätze zu finden ist. Aber die Periodengrenzen scheinen mir fragwürdige Setzungen zu sein, weil auf unterschiedlichen Ebenen begründet wird. Der Einschnitt 1830 wird staatspolitisch begründet: Infolge der Pariser Julirevolution kam es zu Demokratisierungsbewegungen in zahlreichen Kantonen. Der Einschnitt 1874 wird bildungsrechtlich begründet: Aufnahme des Schulartikels in die Bundesverfassung. Die Phase 1854 – 1873 wird statistisch erklärt: «Während in den Jahren zwischen 1854 und 1873 für Lehrer *acht* neue Ausbildungsstätten gegründet werden, konstituieren sich im selben Zeitraum *fünf* neue Institutionen für Lehrerinnenbildung, von denen drei in das Jahr 1873 fallen». (S. 233) Wäre es nicht viel versprechender gewesen, statt dieser klaren Abgrenzung nach den Traditionen «vorinstitutionellen Lehrerinnenbildung» in die verschiedenen Modelle der Lehrerinnenbildung im Prozess der Institutionalisierung zu fragen, die Wechsel als fließende Übergänge nicht als harte Einschnitte zu markieren und stärker noch «moderne» Momente, wie beispielsweise die Gründung des simultanen Lehrerinnenseminars in Delémont, herauszuarbeiten.

Im Vorwort heisst es, dass es um «die Frage nach dem Verhältnis von Geschlecht und Professionalisierung im pädagogischen Kontext» (S. 12) ginge. Von Pädagogik habe ich in dieser Arbeit wenig gelesen. Zwar wurden in den drei Ka-



piteln über die Ausbildungseinrichtungen Bildungsziele vorgestellt und die Unterrichtsfächer der Lehramtskandidatinnen benannt, auch das doppelte Erziehungsziel «Lehrerin und Mutter» wurde benannt, aber welche pädagogischen Kompetenzen, welche beruflichen Fertigkeiten für das Unterrichten und Erziehen den künftigen Lehrerinnen in ihrer Ausbildung vermittelt wurde, wird leider nicht thematisiert.

Zusammenfassend kann aber lobend hervorgehoben werden, dass Claudia Crotti ein differenziertes Bild vom Beruf der Lehrerinnen in der Schweiz zeichnet. Dieses Bild konnte nur entstehen, weil die Autorin durch die Bezugnahme auf die Berufsentwicklung in vier heterogenen Kantonen die unterschiedlichen Einflussfaktoren überzeugend herausgearbeitet hat. Aufgrund der unzureichenden Vorarbeiten kann solch eine differenzierte Untersuchung nur auf einer aufwendigen Quellenanalyse basieren. Crotti hat dafür die einschlägigen Bestände zur Lehrerinnenbildung in acht Archiven gesichtet und ausgewertet. Da dem bildungspolitischen und institutionengeschichtlichen Rahmen auch ein Augenmerk der Verfasserin galt, wurden darüber hinaus die Amtsdruckschriften von sieben Kantonen und des Bundes analysiert. Fürwahr eine bildungshistorische Pionierarbeit, der für andere Kantone und für andere Epochen Nachfolgearbeiten zu wünschen sind.

*Prof. Dr. Edith Glaser, Universität Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaft*

#### Anmerkungen

- 1 Somazzi, Ida: Die obrigkeitlichen Lehrgotten im alten Bern. Ostermundigen 1925 und Wartburg-Adler, Marianne: Die Lehrerin. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte von 1862-1918 im Spiegel der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung und der Schweizerischen Lehrerzeitung. Zürich 1988.

Karin Flaake, Kristina Hackmann, Irene Pieper-Seier, Stephanie Radtke (2006): *Professorinnen in der Mathematik. Berufliche Werdegänge und Verortungen in der Disziplin*. Kleine Verlag: Bielefeld. 152 Seiten.

Der Anspruch dieser von der Soziologin Karin Flaake und der Mathematikerin Irene Pieper-Seier geleiteten Studie ist es einerseits, die Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen Frauen sich in der Mathematik als universitärer Disziplin erfolgreich behaupten (d.h. promovieren, habilitieren und auf eine Professur berufen werden), andererseits die Strukturen des Faches unter geschlechterdifferenzierender Perspektive und Verortungen der Frauen zu analysieren. Die Autorinnen stellen folgende Fragen:

- Wie lassen sich die Berufsbiografien erfolgreich etablierter Mathematikerinnen an Universitäten rekonstruieren?
- Wie nehmen sich die Frauen in der Disziplin wahr und wie verorten sie sich selbst?

- Möglichkeiten des Geschlechtervergleichs zu ausgewählten Aspekten
- Fachliche Schwerpunkte und Publikationen der Wissenschaftlerinnen
- Status und Teilhabe in der wissenschaftlichen Community.

Es liegt demnach der Anspruch vor, den Gegenstand «Professorinnen in der Mathematik» unter vier unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren: (1) Die Erfolgsbedingungen für Frauen in der von Männern dominierten Disziplin Mathematik zu eruieren, wobei nicht klar wird, ob es sich um die (kulturellen und strukturellen) Bedingungen von Wissenschaft und Universität oder um diejenigen der Wissenschaftlerin (Lebenssituation, Motivation, u.a.) selbst handelt bzw. ob die Verschränkung mitberücksichtigt wird, (2) die Wissenschaftsstrukturen und die Teilhabe in der Disziplin unter einer Geschlechterperspektive zu beschreiben, (3) die Berufsbiografien von Mathematikerinnen zu rekonstruieren, wobei nicht ganz klar ist, ob es sich hier um eine methodologische oder theoretische Fragestellung handelt, oder ob es einfach darum geht, die Biografien empirisch beschreiben zu wollen, und (4) die subjektive Wahrnehmung der Mathematikerinnen bezüglich der eigenen Integration zu identifizieren.

Diese Zusammenstellung verweist auf die Disparatheit der Zielsetzungen und lässt die Frage auftauchen, ob eine einzige Studie all dies leisten kann.

Für die Bearbeitung einer Forschungsfrage sind nun zwei Aspekte zentral: Einerseits steht eine theoretische Einbettung an, in der dargestellt wird, mit welchen erkenntnisleitenden Denkkategorien und Begrifflichkeiten sowie aus welchen Perspektiven der Gegenstand betrachtet, verstanden, gedeutet oder erklärt werden soll. Die Studie leistet dies nicht, und auch bei der Lektüre der Ergebnisse können kaum theoretische Bezugspunkte eruiert werden. Dies ist bedauerlich, da sich in den letzten zwei Jahrzehnten Forschende aus verschiedenen disziplinären, theoretischen und methodologischen Blickwinkeln der Frage nach möglichen Ursachen von Geschlechterungleichheiten in wissenschaftlichen Laufbahnen angenommen haben, wobei Wissenschaftsforschung, Ungleichheitsforschung, Geschlechterforschung, Institutionenforschung, Organisationsforschung, Professionsforschung und Laufbahnforschung mit unterschiedlichen epistemologischen Ansätzen in produktiver Weise verbunden wurden.

Andererseits ist ein Forschungsdesign notwendig, welches eine angemessene Bearbeitung der Fragestellungen erlaubt. Die Leiterinnen der Studie haben dazu alle Mathematikerinnen, die in Deutschland Ende 2002 eine Professur oder dauerhafte Stelle als Dozentin an einer Universität, Technischen Hochschule oder Gesamthochschule innehatten, in die Untersuchung einbezogen. Von den 76 zur Stichprobe gehörenden Mathematikerinnen nahmen 66 Frauen an der Studie teil. Sie wurden mittels eines weitgehend standardisierten Interviews zu verschiedenen Aspekten ihres Werdeganges befragt (z.B. Entwicklung des Interesses an Mathematik, Unterstützung durch Lehrpersonen und Eltern bezüglich dieses Interesses, Motive für und Erfahrungen während der wissenschaftlichen Laufbahn u.v.m.). Dieses Datenmaterial wurde inhaltsanalytisch computerunterstützt (mit Atlas.ti) ausgewertet, indem aus dem Material heraus die Auswer-

tungskategorien mit bestimmten Merkmalsausprägungen entwickelt wurden und das ganze Material anschliessend kodiert wurde. Zusätzlich wurden Angaben zu den biografischen Verläufen, zum jetzigen Status in der Disziplin Mathematik sowie zur eigenen Verortung mittels eines Fragebogens erhoben und deskriptiv-statistisch ausgewertet.

Die methodische Anlage der Studie impliziert verschiedene Problematiken. Da keine Männer in die Stichprobe einbezogen wurden, ist es fraglich, wie die Erfolgsbedingungen einer wissenschaftlichen Laufbahn und die Strukturen des Faches sowie die Verortungen der Frauen unter einer geschlechterdifferenzierenden Perspektive herausgearbeitet werden sollen. Die Wahl der Stichprobe (arrivierte Forscherinnen) erlaubt im Weiteren keine Analyse von Erfolgsbedingungen. Dazu müssten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler während ihrer wissenschaftlichen Laufbahn beobachtet und befragt werden, d.h. auch solche miteinbezogen werden, die zu bestimmten Zeitpunkten aus der Laufbahn ausscheiden (*drop-outs*). Erst mit einem solchen Längsschnittdesign wäre es möglich, nach den subjektiven und objektiven Gegebenheiten zu forschen, die zum Rückzug und sozialen Ausschluss führen.

Aber auch die gewählten Methoden schränken den Blickwinkel stark ein. Sie ermöglichen nur eine beschreibende Zusammenfassung der von den Interviewten explizit formulierten biografischen Rekonstruktionen. Konflikthafte und widersprüchliche Aspekte in der Darstellung von Interessen und Motivationen, in der Illustration von Beweggründen und Entscheidungen, in der Wahrnehmung von Unterstützung und Ausschluss, sind weder mit einem eng strukturierten Interviewleitfaden (der im Anhang abgedruckt ist) noch mit der inhaltsanalytischen Auswertungsmethode zu erfassen, wobei letztere trotz Anspruch der Autorinnen auf ein induktives Vorgehen weitgehend deduktiv angelegt ist. Aspekte wie z.B. (erlebte) Benachteiligung gegenüber Männern sind realiter meist subtil und entziehen sich oft dem rationalen Bewusstsein, sie sind eingelagert in die kulturellen Normsetzungen, strukturellen Bedingungen und organisationellen Abläufe innerhalb eines Feldes. Von den Individuen werden sie entweder gar nicht erkannt, oft auch verdrängt, umgedeutet und abgespalten, oder die geschlechterdiskriminierenden Setzungen und Normen werden ins eigene Bewertungsschema und in die eigenen Handlungsmaximen aufgenommen. Deshalb können sie nicht abgefragt werden mit Fragen wie «Gibt es in Ihrem beruflichen Alltag Situationen, in denen Sie das Gefühl haben, dass es einem Mann anders ergehen würde?» (S. 141). Dazu müssten die Interviewten im Gespräch mehr Raum haben, um den Verlauf und die behandelten Themen mitzubestimmen. In den subjektiven Rekonstruktionen der Laufbahnen würden dann die für das Individuum relevanten Aspekte seiner Laufbahn ungeplanter und impliziter auftreten und könnten mit geeigneteren Auswertungsmethoden (Grounded Theory, Biografieforschung) analysiert werden.

Dies sind die Gründe dafür, dass die Studie einen sehr evaluativen Charakter hat und wenig dazu beiträgt, die geschlechtsspezifischen Laufbahn- und (Des-)

Integrationsprozesse in der Disziplin Mathematik besser zu verstehen. Nach dieser kritischen Stellungnahme sollen jedoch zum Schluss die wichtigsten Resultate vorgestellt werden:

Die meisten der befragten Frauen sind in ihren mathematischen Interessen schon früh und während der ganzen Laufbahn psychosozial und material unterstützt und gefördert worden, sei es von der Familie, sei es in der Schule oder an der Universität. Die Laufbahnen sind mehrheitlich geradlinig. Nur nach der Promotion haben einige Frauen eine ausseruniversitäre Laufbahn in Erwägung gezogen oder einzelne Etappen auch ausserhalb der Universität vollzogen, um später an die Hochschule zurückzukehren. Je weiter die Karriere fortschritt, umso häufiger erlebten die Professorinnen geschlechtsspezifische Diskriminierungen und Benachteiligungen. Welcher Art diese Diskriminierungen sind, wird jedoch an keiner Stelle der Studie systematisch ausgebreitet. Frauen wählen etwas häufiger Themen der angewandten Mathematik, Männer etwas häufiger Themen der theoretischen Mathematik. Bezüglich der Publikationen erbringen sie jedoch dieselben Leistungen wie ihre Kollegen. Diese geschlechtsspezifischen Resultate wurden durch die Analyse von entsprechenden Datenbanken generiert. Die Frauen fühlen sich in der Disziplin und Universität weitgehend integriert. Strukturell gesehen sind die Frauen jedoch an den Tagungen eines für die Mathematik äusserst wichtigen Forschungsinstituts in wichtigen Positionen, etwa der Leitung solcher Tagungen und selektiven Teilnahmemöglichkeiten, kaum vertreten. Die Studie vereint zu diesen Themenblöcken noch detailliertere Ergebnisse. Die anfangs aufgeführten Zielsetzungen wurden insgesamt nur sehr beschränkt erreicht.

*Prof. Dr. Regula Julia Leemann, Pädagogische Hochschule Zürich*



