

Esslinger-Hinz, Ilona

## **Kooperative Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer. Professionelle Zuständigkeiten dürfen nicht geteilt werden!**

*Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 86-98*



Quellenangabe/ Reference:

Esslinger-Hinz, Ilona: Kooperative Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer. Professionelle Zuständigkeiten dürfen nicht geteilt werden! - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 86-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274455 - DOI: 10.25656/01:27445

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274455>

<https://doi.org/10.25656/01:27445>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Ilona Esslinger-Hinz

## **Kooperative Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer**

Professionelle Zuständigkeiten dürfen nicht geteilt werden!

---

Schulentwicklungsarbeit zählt zu den Kernaufgaben der Profession. Auch die neueren Beiträge zur Zukunft der Lehrerbildung legen einen Schwerpunkt auf den Arbeitsbereich *Schulentwicklung* (Terhart 2000, S. 53; Bayer et al. 2000, S. 26). Dass die Erfüllung dieser Aufgabe an Konsensorientierung und Teamarbeit gebunden ist, belegen Untersuchungen und Erfahrungsberichte immer wieder neu (z.B. Herzmann 2001). Kooperation und Teamarbeit zählen wiederum zu den Tätigkeitsbereichen, in denen *Beziehungsarbeit* geleistet werden muss. Sie wird eher von Frauen erwartet, gezeigt und gekonnt. Auch darüber herrscht Einvernehmen, vergleicht man die Studien, die die Beziehungsorientierungen von Männern und Frauen vergleichend untersuchen. Frauen verfügen demnach im Hinblick auf ihre sozialen Orientierungen über günstigere Voraussetzungen als Männer, um die Kernaufgabe der Schulentwicklung professionell erfüllen zu können.

Der Kompetenzvorsprung birgt nicht nur Chancen, sondern auch Einschränkungen der *Professionalität* von Lehrerinnen und Lehrern. Diese Ambivalenz zeige ich auf, indem ich zunächst die Forschungsergebnisse sichte, die den Kompetenzvorsprung von Frauen im partizipativ-kooperativen Bereich belegen. In einem nächsten Schritt bedenke ich die Folgen des Befunds für die Schulentwicklungstätigkeit und erörtere schließlich die Konsequenzen im Rahmen der Professionalitätsdebatte.

### **1. Die Frauenstärke „Sozialkompetenz“ in der Schulentwicklungsarbeit**

Untersuchungen zu den sozialen Orientierungen und zur Innovationsbereitschaft von Frauen und Männern kommen allesamt zu demselben Ergebnis: Die Variable „*Geschlecht*“ *korreliert mit den sozialen Orientierungen*. Die sozialen Orientierungen von Frauen sind im Vergleich zu den sozialen Orientierungen von Männern stärker ausgeprägt.

Verschiedene empirische Untersuchungen zeigen, dass Frauen Wert auf zwischenmenschliche Beziehungen legen und Raum für „mehrsichtige Gewinnermöglichkeiten“ lassen. Sie sind teamfähiger (Baur & Marti 2000, S. 26) und zeigen ausgeprägtere soziale Orientierungen: „Frauen sind auf Grund ihrer Sozialisation gewohnt, in und mit Beziehungen zu leben. Sie orientieren sich deshalb auch beim Lernen stark an Beziehungen und suchen die Zusammenarbeit mit PartnerInnen und in Gruppen. Sie arbeiten kooperativ auf ein Gesamtergebnis hin. Sie suchen Feedback zu ihren eigenen Ideen und Akzeptanz durch

andere Teilnehmende. Sie schätzen den Wert von gemeinsamen Lernprozessen hoch ein. Sie distanzieren sich dagegen von Konkurrenz, Einzelarbeit und Einzelpräsentationen“ (Baur & Marti 2000, S. 24). Denner (2000) findet in ihrer Wirkungsstudie zur schulinternen Supervision und Fallbesprechung ebenfalls eine Teamorientierung von Lehrerinnen: „Für Lehrerinnen ist die Entwicklung der Mitgestaltungskompetenz an die Verbesserung der Teamkompetenz gebunden. Schule kann man aus ihrer Sicht nur gemeinsam weiterentwickeln. Einsame Aktionen sind nicht ihre Sache“ (S. 375).

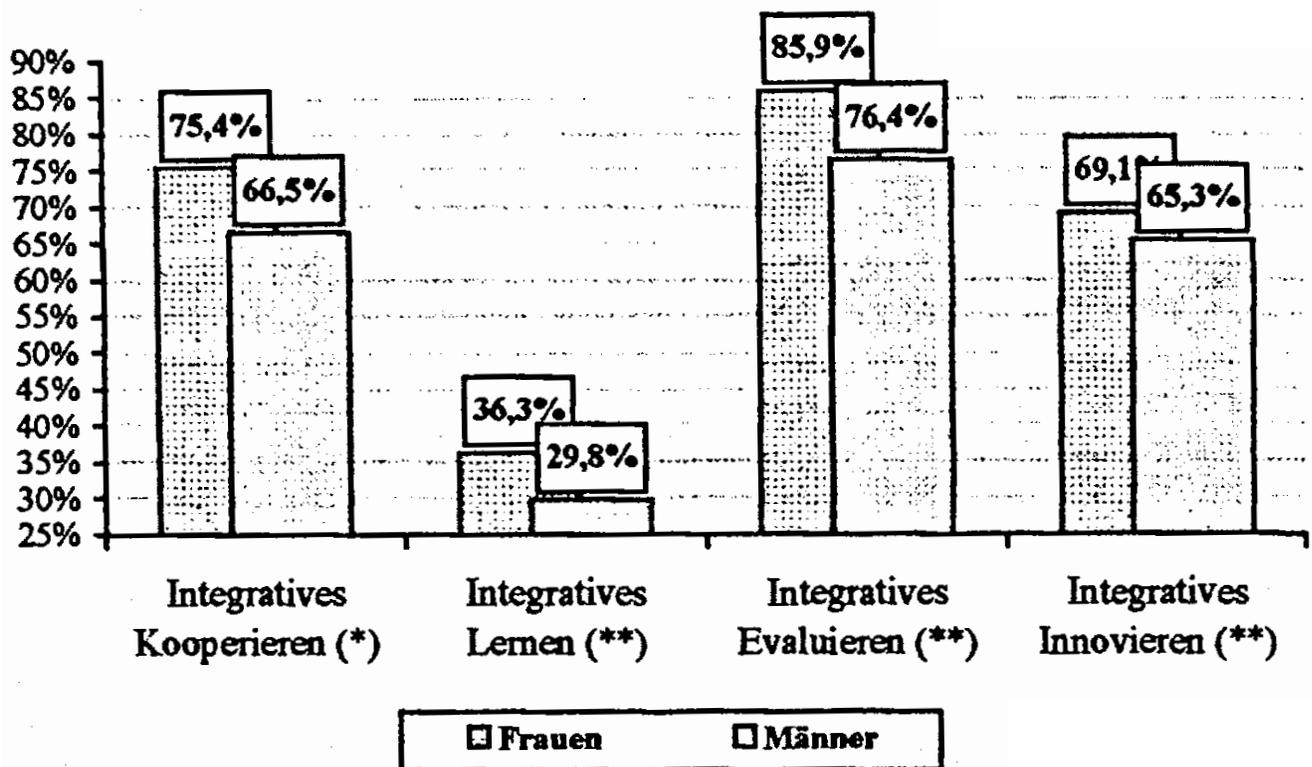
Im Hinblick auf den *Führungsstil* von Frauen zeigt sich, dass ihr Stil *partizipativer* ist (Haller & Wolf 1995, S. 92ff.). Auch die Einstellungen, die Winterhager-Schmid (2001) bei Teilnehmerinnen von Kursen zum Thema „Schulleitung als Aufgabe für Frauen“ fand, decken sich mit diesem Befund. Die befragten Frauen präferieren ebenfalls kooperative Führungsstile: „In der Rangreihe dessen, was es ihnen ‘erleichtern würde, eine Stelle als Schulleiterin zu übernehmen’ steht ‘schulbezogene Teamorientierung’ an oberster Stelle der Antworten. Die Teilnehmerinnen zeigen sich stark motiviert, teamorientierte Kommunikationsstile zu realisieren und votieren deutlich für kommunikative und sozial integrierende Formen der Schulgestaltung und der (Schul-)Leitung“ (S. 207).

Die *kommunikativ-partizipative Orientierung* von Frauen schlägt im Schulalltag auf vielerlei Arten zu Buche: Schönknecht (2000) findet, dass die „kooperativen Präferenzen“ von Frauen die Entwicklung offener Arbeitsformen begünstigen. Frauen seien daher innovationsbereiter. Ein Befund, der bereits 1979 von Boos-Nünning beschrieben wurde und den auch Fischer (2001, S. 194) angesichts der doppelten Qualifizierung vieler Frauen im familiären und beruflichen Bereich herausstreicht.

*Zusammenfassend* kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse unabhängig vom jeweiligen Forschungsdesign zu einem ähnlichen Befund führen: *Lehrerinnen zeigen im Vergleich zu Lehrern kooperativere, partizipativere, innovativere und integrativere Einstellungen und Verhaltensweisen*. Sie verfügen damit in der Gesamtheit betrachtet über günstigere Einstellungsvoraussetzungen und günstigere Kommunikationsstile für Schulentwicklungsprozesse als Lehrer. Weiterhin zeigen sich Tendenzen, wonach Frauen sich eher in Schulentwicklungsprozessen engagieren. Beispielsweise fand Beucke-Galm (1996, S. 240) in ihrer Untersuchung von acht Schulen, dass die Mitarbeit von Frauen in Schulentwicklungsgruppen über dem prozentualen Frauenanteil in diesen Kollegien lag. Günstigere Einstellungsvoraussetzungen von Frauen zeigten sich auch in meiner repräsentativen Untersuchung, in der ich mich auf schulentwicklungsrelevante Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern konzentrierte (Esslinger 2002). Vergleicht man beispielsweise die Befürwortung von Teamarbeit (Itembeispiele: „Teamarbeit schränkt mich in meiner beruflichen Freiheit ein“ / „Durch mehr Kooperation geht die Überschaubarkeit verloren“ / „Teamarbeit hat den Nachteil, dass ich mich da zu sehr nach den anderen richten muss“), dann befürworteten Lehrerinnen häufiger und stärker Teamarbeit; Lehrer lehnen sie häufiger und stärker ab. Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die Kooperationsfelder Evaluieren (U-Test;  $p=.0029$ ), Innovieren ( $p=.008$ ) und Lernen ( $p=.04$ ) bereichsspezifisch auffächert. Auch hier pausen sich durchgängig die Unterschiede zwischen Frauen und Männern durch. Das

folgende Diagramm zeigt die Zustimmung zu diesen integrativen Tätigkeitsfeldern.

Abb. 1: Befürwortung integrativer Arbeit; Frauen und Männer im Vergleich (U-Test; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ )



Auf den ersten Blick mögen die Unterschiede nicht allzu gravierend erscheinen; sie machen im Höchstfall 9,5 Prozentpunkte aus. Man muss hier aber auch sehen, dass graduelle Unterschiede in der Zustimmung bzw. Ablehnung von Teamarbeit festzustellen sind. *Lehrerinnen stimmen integrativer Arbeit ausgeprägter zu. Lehrer lehnen integrative Arbeit ausgeprägter ab.*

Beziehungsarbeit, Kooperations- und Innovationsfähigkeit haben an Bedeutung gewonnen, weil sie ein Standbein für Schulentwicklungsarbeit darstellen, ohne das Schulentwicklungsprozesse „kippen“ bzw. wenig erfolgreich verlaufen. *Die unausgewogenen sozialen Orientierungen zwischen den Geschlechtern können nicht mehr übergangen oder hingenommen werden, weil es sich nunmehr um einen Kompetenzbereich der Profession handelt.* Ich skizziere zunächst den Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen und Schulentwicklungsprozessen näher und frage anschließend nach den Auswirkungen, die die ungleiche Verteilung der Kompetenzen zwischen Männern und Frauen mit sich bringen.

## 2. Fehlschlüsse und Widersprüche

Schulentwicklungsprozesse sind nur im Team zu bewerkstelligen. Sie sind an Kooperation und an Kommunikation gebunden (vgl. Fischer 2001, S. 191). Schulentwicklung ist ohne diese beiden Komponenten nicht zu haben, weil sich Schulentwicklung auf die ganze Schule und damit auf alle am Schulleben Beteiligten bezieht. Schule zu entwickeln und zu gestalten bedeutet, dass Konsens gefunden, Konflikte durchgestanden, Überzeugungsarbeit geleistet, Kontakte gesucht und Ergebnisse geprüft werden. Schulentwicklung ist ein kommunikativer Prozess.

Die Kehrseite der beschriebenen Kompetenzen von Lehrerinnen bildet das *Defizit bei Lehrern*. Nicht nur „die Defizite und Mängel traditionell männlichen Führungsverhaltens sind identifizierbar“ (Winterhager-Schmid 1997, S. 55), auch verordnete Innovationen, Einzelkämpfertum, Separierungen und verinselte Strukturen in Schulen sind ungeeignet, die Qualität von Schulen zu steigern. Grunder und Bieri (1995, S. 151) weisen darauf hin, dass Lehrer Sozialbeziehungen als unbedeutend für den beruflichen Erfolg ansehen. Wie werden diese Befunde in neuerer Zeit diskutiert?

Ein Argumentationsstrang der Frauenforschung, der in neueren Publikationen immer wieder zu finden ist, plädiert dafür, *dass Kompetenzunterschiede gewürdigt werden sollten* (z.B. Koch-Priewe 1996b; Prengel 1993; Schley & Schley 1998). Die Kompetenzen werden in dieser Sicht nach Vermögen eingesetzt. Es handelt sich somit letztlich um ein nach Fähigkeitsunterschieden strukturiertes arbeitsteiliges Prinzip: Lehrerinnen engagieren sich stärker im sozial-partizipativen Bereich; Lehrer sehen sich stärker für Sachfragen verantwortlich. Man kann diese Sicht mit den Attributen „egalitär“, „komplementär“, „geschlechterbewusst“ und „geschlechtergerecht“ charakterisieren. Sie steht in der Tradition, Geschlechterdifferenz und Gleichwertigkeit zu verbinden. Die Gleichwertigkeit wird erreicht, weil Schulentwicklungsprozesse auf Frauenstärken angewiesen sind: „Es [das Verfahren der Organisationsentwicklung] dient – richtig verstanden – aber nicht nur der Frauenförderung. Es enthält gleichzeitig als sinnvolle Ergänzung implizit Konzepte von ‘Männerförderung’, denn im Rahmen von Organisationsentwicklung müssen Methoden eingesetzt werden, mit deren Hilfe sich die allgemeine verbale und non-verbale Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit auch männlicher Kollegen erweitert“ (Koch-Priewe 1996a, S. 280).

## 2.1 Zur Teilung von Schulentwicklungsaufgaben

Es liegt auf der Hand, *dass sich hierarchische Strukturen reproduzieren*, wenn Frauen jene Anteile und Aufgaben im Schulentwicklungsprozess übernehmen, denen Entscheidungen vorausgehen, die von Kollegen getroffen wurden. Koch-Priewe (1996b) gibt ein eindrückliches Beispiel für die Bildung von Steuergruppen – wobei die Begrifflichkeit schon Einflussmöglichkeiten für Männer suggeriert und damit auf Männer attraktiv wirkt –, die zunächst mit Männern besetzt wurden, obwohl das Kollegium vor allem aus Lehrerinnen bestand.

Schulentwicklung unter dem Vorzeichen der Arbeitsteilung nach dem Muster klassischer Geschlechterstereotypen *widerspricht dem demokratischen Ansatz von Schulentwicklung* und hat zur Folge, dass die Entwicklung der Schule von wenigen initiiert und gesteuert wird. Die Aufgabenbereiche, die geschlechterstereotyp vergeben und ausgefüllt werden, sind im Hinblick auf die Arbeitsbelastung und die Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten ungleich verteilt: die Arbeit der Umsetzung wird von Lehrerinnen geschultert, die Planungs- und Entscheidungsprozesse sowie die Repräsentanz nach außen übernehmen Lehrer. Dass es sich hierbei nicht um eine Fiktion, sondern um Schulentwicklungsalltag handelt, machen die derzeit vorliegenden Untersuchungen deutlich. Fischer (2001) kommt zu dem Schluss: „Was sie [Frauen] allerdings nicht tun: Sie erwerben sich durch diese Arbeit keine Leitungs- und Führungsansprüche, sie bemühen sich nicht um eine schulstrukturelle Absicherung ihrer Innova-

tionsarbeit, sie überlassen die Organisations- und Strukturierungsarbeit anderen, sie übernehmen nur in Ausnahmefällen formale Leitungsfunktionen“ (S. 194). Fischer, Schratz und Seidel (1998) stellen angesichts der mangelnden Repräsentanz in Leitungsfunktionen ebenfalls fest: „Männer machen Entwürfe und leiten, Frauen führen die Entwürfe aus und konkretisieren sie praktisch“ (S. 8). Auch Horstkemper (2000) weist darauf hin, dass Frauen bei der Verteilung der Aufgaben zu kurz kommen: „Entsprechend der geltenden Geschlechterhierarchie werden Frauen in der Regel auf die statusniedrigen Bereiche verwiesen – bzw. trauen sich nicht zu, diese zu erfüllen. Ungleichheit existiert in subtiler und modernisierter Form fort (S. 93). Geschlechtstypische Ausdeutungen der Berufsrolle bedeuten demnach einen Verlust an Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Die beschriebene differenztheoretische Sichtweise birgt daher *Gefahren für alle Beteiligten und für den Schulentwicklungsprozess* selbst: Erstens wird Professionalität an das Geschlecht gebunden und nicht an die Erfordernisse der Profession. Zweitens werden Schulentwicklungsprozesse nach klassischen hierarchischen Strukturen eingeleitet. Die Chancen der Schulentwicklung, wonach alle Beteiligten Gestaltungsmöglichkeiten erhalten und sich handelnd am Prozess beteiligen und sich somit mit ihrem Tun identifizieren, werden unterlaufen. Drittens: Die Arbeitsteilung ist für Frauen ungünstig. Sie übernehmen die zeitlich und physisch belastenderen Anteile, sorgen für Kooperation und übernehmen Beziehungsarbeit. Sie sind aus Entscheidungsprozessen ausgeschlossen und stehen nicht in der ersten Reihe, wenn es um die Präsentation der Schulentwicklung nach außen und die Würdigung ihrer Arbeit geht. Lehrerinnen sind trotz und wegen ihrer Schulentwicklungskompetenzen benachteiligt. Viertens: Lehrern wird die Möglichkeit genommen, ihre kooperativen Fähigkeiten zu erweitern, weil kompetente Frauen diese Aufgaben übernehmen und keine Notwendigkeit zur eigenen Kompetenzerweiterung besteht.

## 2.2 Substitutionsidee und Gleichwertigkeitsstreben

Die Substitutionsidee zu vertreten, ist eine Gratwanderung, weil davon ausgegangen wird, *dass Geschlechterdifferenzen und Geschlechterkulturen gleichermaßen gewürdigt werden*. Koch-Priewe (1996a; 1996b) vertritt beispielsweise diesen Standpunkt: „Die Chance, die Organisationsentwicklung Frauen bietet, besteht darin, dass Frauen nicht nur in ihrem kulturellen Stil akzeptiert werden, sondern dass die modernen, demokratischen Arbeitsformen viele Elemente der weiblichen Geschlechterkultur aufgenommen haben“ (S. 189). Sie spricht von einer „geschlechterbewussten Schulentwicklung“.

Heißt das, dass soziale Kompetenzen als „weiblich“ beschrieben und von Männern nicht gefordert werden können? Die Idee von der weiblichen Substitution ist auf den ersten Blick eingängig, weil sie vermeintlich Gleichwertigkeit schafft. Sie ist zudem bequem, weil Lehrer keine Anstrengungen in Richtung Kompetenzerweiterung vornehmen müssen; sie ist angenehm, weil Lehrerinnen in eine Helferposition rücken und weil hier und da die besonderen weiblichen Fähigkeiten hervorgehoben werden. Im Kontext von partizipativer Führung bietet sie ein Argument zur Besetzung von Führungspositionen mit Frauen: „Förderung und Unterstützung der kollegialen Kommunikation, Stärkung dafür nötiger Strukturen zur Koordination und Motivierung der Kollegien für ‘Entscheidungen, die Entscheidungen in sich tragen’, wären demnach leichter aus

der weiblichen (Selbst)sozialisation zu gewinnen als aus dem traditionell männlichen Rollenrepertoire“ (Winterhager-Schmid 2001, S. 51).

Der Hinweis auf weibliche Kompetenzen muss jedoch nicht dazu führen, dass diese Stärken auch gebührend gewürdigt werden. Das Gegenteil ist der Fall. Soziale Kompetenzen schwächen die Situation von Frauen in professionellen Kontexten, solange diese Kompetenzen nicht als *Norm für beide Geschlechter* Geltung haben. Eine Hochwertigkeit kommunikativer und integrierender Kompetenzen ist zwar sachlich nicht von der Hand zu weisen; sie wird dennoch relativiert, weil an diese Domänen keine Machtpotenziale gebunden sind. Gleich wichtige Kompetenzen werden ungleichwertig, weil sie unterschiedlich belohnt werden. Fischer (2001) benennt die *Bewertungsunterschiede*: „Solange die Arbeit in schulischen Innovationsgruppen als freiwillig geleistete, vor allem selbstbestimmte und partikuläre Zusatzarbeit verstanden wird, die nicht zum Selbstverständnis der Institution gehört und dort verhandelt wird, wird sich die hierarchische Ausgrenzung der innovativen Lehrerinnenarbeit ungebrochen fortsetzen.“ (S. 195). Die Forderung nach Gleichwertigkeit bei allen Unterschieden (Bischof-Köhler 1992, S. 277f.), nach „egalitärer Differenz“ (Prenzel 1993, S. 180) oder das Konzept einer „komplementären Stärkerergänzung“ (Schley & Schley 1998, S. 30) sind wünschenswerte Zustände. Sie bleiben aber auf Egalität zielende Konstruktionen, solange die Wertschätzung sozialer Kompetenzen als gute Absicht gefordert wird und dem Wohlwollen überlassen bleibt. Die *empirisch nachweisbare Egalität der Kompetenzen bricht sich an den Machtpotenzialen*, die an diese Kompetenzen gebunden sind: sie sind ungleich. Ein Beispiel hierfür ist der weibliche Kommunikationsstil: „Leider ist es noch immer so, dass der ‚männliche‘ Kommunikationsstil als der wichtigere und bedeutsamere gilt und mit Macht verbunden ist, der ‚weibliche‘ eher als ein schwacher Stil gilt, der weniger wert ist“ (Fischer 1998, S. 75). Ähnliches gilt für die *Prozessorientierung von Frauen und die Produktorientierung von Männern*. Prozessorientierungen werden eher übergangen. Auch Koch-Priewe (1996b) kommt zu diesem Gesamtergebnis: „Bislang werden im offiziellen Sektor der Schule vor allem Qualifikationen des männlichen kulturellen Stils hoch bewertet, während die weiblichen entweder nicht wahrgenommen oder aber als minderwertig abqualifiziert werden“ (S. 188). Betrachtet man die Analysen zum Thema „Geschlecht und Hierarchie“, dann muss konstatiert werden, dass differenztheoretische Überlegungen ungleiche Entfaltungsmöglichkeiten nicht unterbinden, sondern sogar legitimieren.

Weiterhin ist das Argument, Differenzen zwischen den Geschlechtern auszu-schöpfen, im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse nicht haltbar, weil nicht vorhandene Kooperationskompetenzen nicht nur als Lücke – wenn nicht sogar gravierender als unbedeutende Lücke – beschrieben werden können. *Kooperative Inkompetenzen* behindern Schulentwicklungsprozesse. Personen, die nicht kooperieren, stellen in diesem Sinne keine neutrale Größe dar. Nicht zu kooperieren bedeutet ein Hemmnis für einen Schulentwicklungsprozess, weil die Mitarbeit, das Einvernehmen und der Konsens nicht gegeben sind. Die Betonung der Differenz birgt damit auch hier die Gefahr, hierarchische Geschlechterverhältnisse zu stabilisieren (vgl. Kahlert 2000, S. 60).

Die Idee der Substitution von professionellen Kompetenzen und die Vorstellung einer Synergie weiblicher und männlicher Kompetenzen schadet der Ef-

fektivität der Arbeit im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, weil Differenzen verfestigt und ungleiche Wertigkeiten mit dem Argument der Gleichwertigkeit stabilisiert und legitimiert werden. Damit besteht die Gefahr, dass Schulentwicklung zu einem allgemeinen Etikett für Veränderungsprozesse im Rahmen herkömmlicher Entscheidungsmuster und Vorgehensweisen wird.

Angesichts der vorliegenden Forschungsergebnisse ist zu vermuten, dass die *Erarbeitung eines Kompetenzzuwachses im sozial-kommunikativen Bereich nicht attraktiv ist*: Er fordert Ressourcen, ohne sie an anderer Stelle zurückzuführen. Wen wundert es da, dass vor allem Frauen auf dieses Problem aufmerksam machen?

Sobald Aufgabenbereiche verschiedenen Personen zugeordnet werden, entstehen Wertigkeitsunterschiede, weil Teiltätigkeiten unterschiedliches Ansehen in einer Gesellschaft genießen und unterschiedlich belohnt werden. Das gilt beispielsweise noch immer für die Erziehung von Kindern. Dass die Substitutionsidee von Kompetenzen abzulehnen ist, zeigt auch eine Übertragung auf andere Berufszweige. Man stelle sich vor, ein Chirurg würde die brenzlichsten Aufgaben bei einer Operation einer Kollegin überlassen, weil sie feinmotorisch geschickter ist, ein Firmeninhaber überlässt wichtige Verhandlungen einer Frau, weil sie für die Spielräume ihrer Verhandlungspartner sensibler ist und eine Managerin würde Durchsetzungsvermögen oder Entschlusskraft an einen Kollegen delegieren. All das wird aus drei Gründen nicht geschehen. Erstens: Die genannten Aufgaben und Kompetenzen genießen hohes Ansehen und beziehen sich auf Kernstücke der jeweiligen Berufsaufgaben. Für die Beteiligten wäre eine Delegation mit Verlusten (Prestige, Einfluss) verbunden. Zweitens: Die Delegation von Arbeitsbereichen muss auch praktikabel sein. Drittens: Die Substitution schafft Abhängigkeiten und in der Folge kommt es darauf an, wer die entstehenden hierarchischen Strukturen definiert. *Damit wird deutlich: Die Delegation von Kompetenzen hat ihren Preis: Gleichwertigkeit geht verloren.*

### 2.3 Biografische Perspektive

Die biografische Perspektive lässt spezifische Qualifikationen sowie die Belastungsfähigkeit von Frauen hervortreten. Viele Frauen vereinbaren die *familiäre Arbeit* mit Formen bezahlter Arbeit. Sie managen, sie können Vieles und Verschiedenes gleichzeitig bewältigen und verfügen über Innovationsbereitschaft und Innovationsfähigkeit (Schönknecht 2000, S. 11). Händle (1996) spricht von einer „*Doppelqualifikation*“; Hänsel (1992), Kaiser (1996), Hinz (2000, S. 11) und Fischer (2001, S. 194) weisen auf die „komplexe pädagogische Professionalität“ von Frauen hin. Berufswelt und private Lebenswelt sind voneinander abgeschnitten, wiewohl die Kompetenzen, die in einem Bereich erworben werden, dem anderen zugute kommen. Das trifft besonders für die Frauen zu, die den Löwenanteil der Familienarbeit übernehmen. Diese strikte Trennung (vgl. Winterhager-Schmid 1997, S. 209) verhinderte, dass weder die Kompetenzen selbst noch deren Bedeutung für den Lehrerberuf gesehen wurden. Die berufsbiografische Perspektive eröffnet die Chance, dass außerhalb des Berufs erworbene Kompetenzen gewürdigt und wertgeschätzt werden. Diese Hoffnung ist naheliegend und plausibel.

Auch wenn das „weibliche Arbeitsvermögen“ (Fischer 2001, S. 39) den Berufsaufgaben der Lehrerin bzw. des Lehrers entgegenkommt, muss gefragt wer-

den, ob es wünschenswert sein kann, dass Professionalität im Lehrerberuf außerhalb der Institutionen erworben wird, die für die Lehrerbildung zuständig sind und *ob es zu rechtfertigen ist, dass diese Arbeitskapazitäten eingebunden und angenommen, aber nicht wertgeschätzt und belohnt werden.*

### 3. Wird Kooperationsfähigkeit als Qualifikation eingefordert?

Kompetenzen werden nur dann wertgeschätzt, wenn ihnen Aufmerksamkeit geschenkt wird und wenn sie gewürdigt werden. Deshalb muss geprüft werden, ob die für Schulentwicklungsprozesse wichtigen Fähigkeiten wie Kooperationsfähigkeit, Konsensfähigkeit und Innovationsbereitschaft tatsächlich als Kriterien für Professionalität herangezogen werden.

Evaluationsinstrumente, die die Vergabe von Sozialchancen steuern, bieten hier einen Anhaltspunkt. Wird auch hier Wert auf die für Schulentwicklungsprozesse so bedeutsamen Fähigkeiten im sozial-integrativen Bereich gelegt? Betrachtet man beispielsweise die Befähigungsmerkmale, die in Baden-Württemberg für die *dienstlichen Beurteilungen von Lehrkräften* (alle fünf Jahre) vorgegeben sind, dann fällt auf, dass die sozial-integrativen Kompetenzen keinen Schwerpunkt bilden. Sie sind zwar genannt, bilden aber das Schlusslicht in einer Liste mit Kompetenzen, die gemeinhin als „männlich“ eingeordnet werden.

Sozial-integrative Kompetenzen spielen in den Beurteilungsrichtlinien der Länder eine nachrangige Rolle. So zeigt beispielsweise ein Blick auf die Formulare zur dienstlichen Beurteilung und zur aktuellen Leistungsfeststellung, dass Teamfähigkeit keine besondere Beachtung findet. Das Kriterium „Zusammenarbeit mit den am Schulleben Beteiligten“ thematisiert nicht zwangsläufig die Fähigkeit zur Teamarbeit. Eine Lehrperson, die Arbeitsblätter an Kolleginnen und Kollegen weitergibt, mit Betrieben Kontakte knüpft und Eltern einbestellt, kooperiert in dem Sinne, dass sie koordiniert.

Auch verinselte Arbeitsformen können nur aufrechterhalten werden, indem Kontakte geknüpft und Absprachen getroffen werden. *Teamfähigkeit erfordert jedoch Konsensfähigkeit.* Diese Fähigkeit ist in den derzeit eingesetzten Evaluationsinstrumenten kaum berücksichtigt. Eine differenzierte Analyse von Studien- und Prüfungsordnungen und dienstlichen Beurteilungen wäre hier aufschlussreich.<sup>1</sup> Ein Blick auf die Formularvorlage zu den dienstlichen Beurteilung in Baden-Württemberg zeigt, dass Befähigungsmerkmale wie „Fachkenntnisse“, „Auffassungsgabe und geistige Beweglichkeit“ und „Urteilsvermögen“ die Liste der Befähigungsmerkmale anführen. „Kooperationsfähigkeit“ taucht zwar auf; aber von insgesamt achtzehn Merkmalen ist es an vorletzter Stelle genannt.

Nimmt man die Forderung nach einer „egalitären Differenz“ (Prengel 1993) auf, dann muss sich Egalität in den Qualifizierungsinstrumenten spiegeln. Ansonsten entbehren die Forderungen einer entscheidenden Grundlage: die Differenzen sind nicht gleichgestellt. Weibliche Kompetenzen werden ohne ef-

---

<sup>1</sup> Eine Dokumentenanalyse zu den Dienstbeurteilungen in allen Bundesländern ist in Vorbereitung.

fektive Gegenleistungen vereinnahmt und männliche Kompetenzen werden gewürdigt. Was folgt aus dieser Bestandsaufnahme?

Solange in *Prüfungsordnungen, in Vorgaben und Richtlinien zur Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern, in Kriterienkatalogen für die Besetzung von Leitungsfunktionen* im schulischen Bereich das Stichwort „Schulentwicklung“ nicht in dem Sinne konkretisiert wird, dass die kommunikativen und kooperativen Basiskompetenzen benannt werden, bleiben die Kompetenzen, die vor allem bei Lehrerinnen zu finden sind, unberücksichtigt. *Beurteilungskataloge, die weibliche Stärken ausblenden*, obwohl sie dann aber in der Praxis eingefordert werden, unterschlagen tragende Kompetenzbereiche und *führen dazu, dass Schulentwicklungskompetenzen faktisch eine nachrangige Rolle spielen*. Damit werden Forderungen zur Zukunft der Lehrerbildung, Erkenntnisse der Forschung und Notwendigkeiten der Praxis durch die Kriterien der Qualifikationsvergabe unterlaufen. Dass Frauen kooperative und integrative Kompetenzen dennoch einbringen, stabilisiert die geschlechterdifferente und hierarchische Verteilung der Kompetenzbereiche.

#### **4. Können Lehrer kooperative Kompetenzen erwerben?**

Welche *Folgerungen* lassen sich aus den Forschungsergebnissen zu den sozialen Orientierungen und Kompetenzen von Männern und Frauen ziehen? Die Forderung, dass Lehrer ihre Teamfähigkeiten erweitern sollten, liegt nahe. Bislang wurde jedoch nicht erörtert, ob die Voraussetzungen und Möglichkeiten hierfür auch gegeben sind. Insbesondere *männliche Kulturen* könnten einer Kompetenzerweiterung im Wege stehen. Dann ginge es nicht nur um eine Kompetenzerweiterung, sondern darum, Teile männlicher Kulturen zu verändern. Das wäre dann der Fall, wenn Kooperationskompetenzen im Widerspruch zu Kompetenzbereichen stünden, die von Lehrern wertgeschätzt und gelebt werden. Zu denken ist hier beispielsweise an die *Dominanzorientierung* (vgl. Koch-Priewe 1998b, S. 280; Baur & Marti 2000), *Kognitionsorientierung* und an *Kämpferkompetenzen*. Unabhängig davon, wie diese Orientierungen erklärt werden, münden die Überlegungen wieder in die Bestandsaufnahme gesellschaftlicher Geschlechterdifferenzierungen. Kann eine Erweiterung der kooperativen Kompetenzen von Männern stattfinden, auch wenn diese Kompetenzen gesellschaftlich wenig geschätzt werden und nicht ohne weiteres in das Selbstverständnis des Mannes passen? Es dürfte nicht einfach sein, Sozialisationserfahrungen zu erweitern in einem Kontext, der diese Erfahrungen beständig reproduziert.

Noch aussichtsloser erscheint eine Kompetenzerweiterung, wenn geschlechterdifferente Wahrnehmungs- und Handlungsmuster auf *biologische Unterschiede* zurückgeführt werden (Kimura 1992; Bischof-Köhler 1992). Schulentwicklungskompetenz würde dann dem Geschlecht zugeschrieben und wäre substantiell an Frauen gebunden. Diese Sichtweise minderte die Professionalität von Lehrern. Sie brächten denkbar ungünstige Voraussetzungen für einen Prozess mit, der auf Kooperation und auf Konsens setzt. Auch der Einfluss gesellschaftlich-kulturell bedingter Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. Prengel 1993, S. 120) scheint die Möglichkeiten einer Kompetenzerweiterung zu schmälern.

Mit dem Verweis auf genetische Unterschiede ist das professionelle Defizit von Lehrern erklärt und damit auch entschuldigt. Zugleich führt das Lob weib-

licher Fähigkeiten und die Lückenbüßerposition in der Sache dazu, dass bei einem Teil der Lehrerschaft auf wichtige Kompetenzen nicht zurückgegriffen werden kann. Dabei handelt es sich nicht nur um eingeschränkte Kompetenzen, die nicht eingebracht werden können. Dieses Kompetenzdefizit hat weiterreichende Folgen: nicht kooperierende Personen hemmen den Prozessverlauf, dasselbe gilt für sich fortsetzende Hierarchien. Da Schulentwicklungsprozesse demokratisch und konsensorientiert sind und die Einflussnahme anderer in einem solchen Prozess zugelassen werden muss, sind sie ein ungeeigneter Rahmen, um individuelle Eigeninteressen durchzusetzen. Da Lehrer oder Lehrerinnen, die ein Kompetenzdefizit im Bereich Schulentwicklung haben, in der Regel den Schulentwicklungsprozess meiden, indem sie ihn anderen überlassen oder indem sie versuchen, im Prozess Positionen und Arbeiten zu besetzen, die Einflussnahme und Dominanz ermöglichen (Planungs- und Entscheidungsfelder oder die Mitarbeit in Steuergruppen sind hierfür geeignet), werden alte Muster in Schulentwicklungsprozesse implementiert.

Nun kann festgestellt werden, dass diese Diskussion im Hinblick auf Konkurrenzorientierung von Frauen schon mit dem Ergebnis geführt wurde, dass es darauf ankomme, *die besonderen Fähigkeiten der Frauen deutlich zu machen* (vgl. Fischer 2001, S. 195; Bischof-Köhler 2002). Dieses Argument erscheint auf den ersten Blick den Fähigkeiten von Männern und Frauen mit Respekt zu begegnen. Es werden aber weder Wege aufgezeigt, wie diese Respektanz erreicht werden soll, noch wird eine Antwort darauf gegeben, wie soziale Kompetenzen an Attraktivität gewinnen können. Deshalb ist *die Gefahr groß, dass dieses versöhnliche Konzept hierarchische Geschlechterdifferenzen nicht abbaut, sondern stützt*. Was ist einem Lehrer zu entgegnen, der auf sein Geschlecht verweist und erklärt, dass Kooperation nun einmal nicht seine Sache sei?

Werfen wir nochmals einen Blick auf Abb. 1. Vergleicht man die Einstellungen von Frauen und Männern zur Teamarbeit, dann wird deutlich, dass es auch um *graduelle Unterschiede* geht. Es gibt durchaus Lehrer, die Teamarbeit wertschätzen. Auch der Befund, dass Lehrer an Gesamtschulen stärker und intensiver kooperieren als Lehrerinnen aller anderen Schularten (Schümer 1992, S. 673f.) zeigt, dass die Fähigkeit an sich nicht substantiell an das Geschlecht gebunden ist. Deshalb lässt sich *nicht behaupten, Lehrer seien nicht in der Lage, kooperative Kompetenzen bzw. Einstellungen zu erwerben*. Sie werden bislang *wenig dazu angehalten*, weder durch gesellschaftliche Normen noch durch institutionelle Rahmenbedingungen.

## **5. Professionelle Kompetenzen entwickeln statt delegieren**

Die Anforderungen der Profession werden an Frauen und Männer gleichermaßen gestellt. *Professionellen Defiziten muss unabhängig vom Geschlecht begegnet werden*. Dabei sind Kompetenz- und Defizitwahrnehmungen zwei Seiten einer Medaille. Indem berufliche Erfordernisse benannt werden, wird vermieden, dass Lehrer die Defensivposition einnehmen oder offensiv ihre Defizite über Kompetenzen von Frauen kompensieren. Die *Einbettung schulentwicklungsrelevanter Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern in den sachliche Zusammenhang der Professionalität* bietet zwei Vorteile. Erstens: Die Diskussion unter dem Vorzeichen der Professionalität ist der korrekte Ort, um Erfordernisse der Profession festzuschreiben. Schulentwicklung ist ein sol-

ches Erfordernis. Zweitens: Der Anspruch an die Professionalität im Lehrerberuf steigert die Bewertung der Fähigkeiten, die Frauen stärker vorweisen können. Soziale Kompetenzen erfahren dadurch eine größere Wertschätzung. Damit ist eine praktische Antwort auf eine Frage gegeben, die Prengel (1993) als „offen“ und „schwierig“ charakterisiert: „Wie kann die so fest in uns verankerte Höherbewertung des Männlichen und Entwertung des Weiblichen zugunsten einer Haltung des Respekts beider Geschlechter für sich selbst und das jeweils andere aufhören, uns zu bestimmen?“ (S. 134). Als Antwort schlage ich daher vor, die *beruflichen Kompetenzunterschiede aus der Geschlechterdifferenzdebatte herauszunehmen und sie in die Professionalisierungsdebatte einzubinden*. Wenn man so will, indem man Wertschätzung und Ansehen durch gleiche Anforderungen an beide Geschlechter schafft und nicht, indem Geschlechterunterschiede im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern bekämen dann einen äußeren, sachlichen Maßstab und würden von Frauen und Männern je nach dem Anforderungsprofil der Profession erfüllt. Die hier geforderte Einbindung geschlechterdifferenter Kompetenzen in die Professionalisierungsdebatte hätte einen wichtigen „Nebeneffekt“: Hierarchische Geschlechterunterschiede würden dekonstruiert (vgl. Horstkemper 2000).

Ich kehre zu dem eingangs beschriebenen Erfordernis von Kooperationsfähigkeit im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zurück. Weil der Aufgabenbereich „Schule entwickeln“ diese Kompetenz erfordert, muss sie *in allen drei Phasen der Lehrerbildung* entwickelt und eingefordert werden. Die Implementation des Erfordernisses „Teamfähigkeit“ wird nur möglich, wenn Kooperationshandeln gelehrt, gelernt und evaluiert wird. Hierzu müssten die Qualifikationsvergabestellen (Lehramtsprüfungen, Dienstbeurteilungen) diese Kompetenzen auch einfordern. Weiterhin braucht es einen verbindlichen institutionellen Rahmen, breite Studienangebote, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und den wissenschaftlichen Diskurs, damit diese Kompetenz bei allen Beteiligten entwickelt und als professionelle Kompetenz eingestuft wird. Nur so besteht eine Chance, *wünschenswerte gesellschaftliche und kulturelle Bewertungen von Kompetenzen gezielt anzubahnen*.

## Literatur

- Alfermann, Dorothee 1996: Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer
- Baur, Esther / Marti, Madeleine 2000: Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Bern: Bubenberg Druck- und Verlags-AG
- Bayer, Manfred / Bohnsack, Fritz / Koch-Priewe, Barbara / Wildt, Johannes (Hg.) 2000: Lehrerin oder Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Beucke-Galm, Mechthild 1996: Entwicklungsarbeit: ja – Führungsarbeit: nein? Eine Fallstudie über Frauen in Schulentwicklungsprozessen. In: Fischer, Dietlind / Jacobi, Juliane / Koch-Priewe, Barbara: Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 231-246
- Bischof-Köhler, Doris 1992: Geschlechtstypische Besonderheiten im Konkurrenzverhalten. Evolutionäre Grundlagen und entwicklungspsychologische Fakten. In: Krell,

- G. / Osterloh, M. (Hg.): Personalpolitik aus der Sicht von Frauen. München: R. Hampp, S. 251-281
- Bischof-Köhler, Doris 2002: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechterunterschiede. Stuttgart: Kohlhammer
- Boos-Nünning, Ursula 1979: Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern. Königstein/Ts.: Hain
- Dauer, Kerstin / Heckt, Dietlinde Hedwig 2000: Warum Frauen führen können. In: *Grundschule*, 32, 4, S. 19-21
- Denner, Liselotte 2000: Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen: eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Esslinger, Ilona 2002: Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Fischer, Dietlind 1998: Perspektivenwechsel. Anregungen zur Analyse „männlicher“ und „weiblicher“ Stile. In: *journal für schulentwicklung*, 3, S. 74-76
- Fischer, Dietlind 2001: Lehrerinnen und Schulentwicklung. Zur Bedeutung der Arbeit von Frauen in Schulentwicklungsprozessen. In: Glumpler, Edith / Fock, Carsten (Hg.): *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 190-197
- Fischer, Dietlind / Schratz, Michael / Seidel, Gisela 1998: Schulentwicklung weiblich – männlich. In: *journal für schulentwicklung*, 3, S. 4-10
- Flaake, Karin 1989: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt: Campus
- Glumpler, Edith 1995: Feministische Schulforschung. In: Rolff, Hans-Günter (Hg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 133-155
- Grunder, Hans-Ulrich / Bieri, Thoma 1995: Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern: Haupt
- Haller, Ingrid / Wolff, Hartmut 1995: Führung in Gesellschaft und Schule zwischen Tradition und Emanzipation. Auf dem Wege zu dialogischer Kompetenz. 2. Aufl., Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung
- Händle, Christa 1996: Doppelqualifikation von LehrerInnen in Ost und West. In: Kaiser, Astrid (Hg.): *FrauenStärken – ändern Schule*. Bielefeld: Kleine S. 115-124
- Händle, Christa 2001: Doppelbelastung und Doppelqualifikation von Lehrerinnen. In: Glumpler, Edith / Fock, Carsten (Hg.): *Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-155
- Hänsel, Dagmar 1991: Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. In: *Neue Sammlung*, 31, 2, S. 187-202
- Herzmann, Petra 2001: Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske + Budrich
- Hinz, Renate 2000: Ein typisch weiblicher Beruf? Zur Professionalisierung von Grundschullehrerinnen. In: *Grundschule*, 32, 4, S. 8-11
- Horstkemper, Marianne 2000: Geschlecht und Professionalität. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Bastian, Johannes / Helsper, Werner / Reh, Sabine / Schelle, Carla (Hg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 87-105
- Kahlert, Heike 2000: Gleichheit und Differenz. – Emanzipationsstrategien in ihrer Bedeutung für die Frauen(weiter)bildung. In: Sotela, Elisabeth de (Hg.): *Frauenweiterbildung. Innovative Bildungstheorien und kritische Anwendungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 56-69
- Kaiser, Astrid 1996: Neue Aspekte der Frauenforschung – eine Einführung in dieses Buch. In: Kaiser, Astrid (Hg.): *FrauenStärken – ändern Schule*. Bielefeld: Kleine, S. 15-17

- Kimura, Doreen 1992: Weibliches und männliches Gehirn. In: Spektrum der Wissenschaft, Nov., S. 102-113
- Koch-Priewe, Barbara 1995: Über die männliche Kultur hinausgehen. Schulentwicklung aus weiblicher Perspektive. In: Pädagogik, 2, S. 22-24
- Koch-Priewe, Barbara 1996a: Frauenförderung durch Organisationsentwicklung an Schulen. In: Kaiser, Astrid (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule. Bielefeld: Kleine, S. 280-286
- Koch-Priewe, Barbara 1996b: Schulentwicklung durch Frauen – Thesen und Visionen. In: Fischer, Dietlind / Jacobi, Juliane / Koch-Priewe, Barbara: Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 176-197
- Koch-Priewe, Barbara 1998a: Ansätze einer geschlechterbewußten Schulentwicklung. In: journal für schulentwicklung, 3, S. 11-19
- Koch-Priewe, Barbara 1998b: Die Gestaltung von Schulkultur – Ein Beitrag aus der Perspektive der pädagogischen Geschlechterforschung. In: Keuffer, Josef / Krüger, Heinz-Hermann u.a. (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 270-291
- Kommission Schulpädagogik / Lehrerbildung und Schulpädagogik / Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2000: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bayer, Manfred / Bohnsack, Fritz / Koch-Priewe, Barbara / Wildt, Johannes (Hg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Nyssen, Elke / Bärbel Schön 1992: Tradition, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, 6, S. 855-872
- Prenzel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Schley, Vera / Schley, Wilfried 1998: Der Geschlechterdialog in Schulen als kulturelle Kommunikation. In: journal für schulentwicklung, 3, 1998, S. 20-34
- Schönknecht, Gudrun 2000: Frauen verändern Schule. In: Grundschule, 32, 4, S.11-13
- Schümer, Gundel 1992: Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, 5, S. 655-679
- Terhart, Ewald (Hg.) 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz, S. 53
- Winterhager-Schmid, Luise unter Mitarbeit von Anke Pauselius, Ute Hiller und Martina Trenn 2001: Schulleitung – eine Aufgabe für Frauen. In: Glumpler, Edith / Fock, Carsten (Hg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 198-211
- Winterhager-Schmid, Luise 1997: Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim und München: Juventa

*Ilona Esslinger-Hinz*, geb. 1964, Dr. paed., Dipl.-Päd., Realschullehrerin, derzeit wiss. Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg;  
E-Mail: [esslinger\\_ilona@ph-ludwigsburg.de](mailto:esslinger_ilona@ph-ludwigsburg.de)