

Fischer, Dietlind

Beruf: Lehrerin. Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln

Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 446-458



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Dietlind: Beruf: Lehrerin. Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 446-458 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310236 - DOI: 10.25656/01:31023

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310236>
<https://doi.org/10.25656/01:31023>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 4

Offensive Pädagogik: Bettina Girgensohn	406
Brauchen wir eine neue Frauenbewegung? <i>Auch wenn manche(r) meint, es sei in der Gleichberechtigung von Frauen und Männern doch schon vieles, wenn nicht alles erreicht, so ist dem (immer wieder) entgegenzuhalten, daß für die faktische Gleichstellung der Geschlechter noch viel getan werden muß. Dies gilt insbesondere auch für pädagogische Fragestellungen.</i>	
Doris Lemmermöhle	410
Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß Neue Anforderungen an junge Frauen und Männer und an Schule <i>Für die Berufs- und Lebensplanung junger Frauen und Männer haben im Zuge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses traditionelle Leitbilder ihre Bedeutung verloren. Sie sind gezwungen, ihre Biographie selbst zu entwerfen und zu gestalten. Dennoch, so die These dieses Beitrages, stellen sich Schülerinnen und Schülern bei ihrer Berufs- und Lebensplanung nicht nur widersprüchliche und doppelte, sondern auch (noch) geschlechtsspezifisch unterschiedliche Aufgaben.</i>	
Ulf Preuss-Lausitz	429
Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne <i>Die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, also auch die von Mädchen und Jungen, haben sich erheblich verändert: Traditionelle Rollenmuster können nicht länger bestimmen, wie sich individuelle Persönlichkeiten entwickeln. Dies gilt auch für Gruppen, denen keine gemeinsame Perspektive mehr vorgegeben werden kann. Stattdessen wollen die Heranwachsenden vielfältige Varianten erproben können, um die ihnen gemäße individuelle 'Wahlbiographie' (er)finden zu können. Dementsprechend sollten kommunikative, reflexive Momente der Schule und des Unterrichts verstärkt werden.</i>	
Dietlind Fischer	446
Beruf: Lehrerin Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln	
<i>Kann die Kategorie Geschlecht dazu beitragen, die Bedingungen weiblicher Arbeit in Schule, Erziehung und Unterricht aufzuklären? Und ist gef. von dort aus die Professionalität des Lehrberufs neu zu bestimmen? Lehrerinnen haben offenbar einen spe-</i>	

zifischen Anteil an der Entwicklung der professionellen Berufskultur, der sich insbesondere in außerunterrichtlichen Tätigkeiten und in der Unterstützung des Lernens von der Tätigkeit der männlichen Kollegen unterscheidet.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer
Veränderte Kindheit – veränderte Schule

459

Daß sich Kindheit verändert hat, belegen empirische Ergebnisse zum Wandel familiärer Lebensformen und -strukturen, zum Armutsrisiko von Familien und Kindern, zum Einfluß der Konsum- und Medienwelt auf den Alltag von Kindern und zu den veränderten Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Kindern sowie innerhalb der Kinder- und Jugendlichengruppen. Derartige Veränderungen sollen in Forderungen nach einer ganzheitlichen Erziehung und einem neuen Verständnis von Bildung als sozialer Arbeit berücksichtigt werden. Weiterführende Reformziele – die kommunikative und sozio-ökologische Öffnung der Schule, der Ausbau informationstechnologischer Bildung und die Autonomie der Schule – erwachsen vor allem angesichts des pädagogisch-sozialen Modernitätsrückstands von Schule und von zukünftigen Bildungsanforderungen.

Andrea Platte
Sonderpädagogik in der Regelschule

474

Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung sind 1995 Grundschulen in NRW für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geöffnet worden. In einem persönlichen Rückblick berichtet eine Sonderschullehrerin darüber, wie sie in Zusammenarbeit mit einer Grundschullehrerin neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt und erprobt hat. Aus den positiven Erfahrungen werden Folgerungen für die weitere Arbeit abgeleitet.

Kontroverse:
Über den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Erziehungswissenschaft: Erich Weniger

485

Mit ihrem Beitrag unter dem Titel „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“ hatte Barbara Siemsen schon im Vorfeld der Publikation in Heft 2/97 eine heftige Kontroverse ausgelöst (vgl. die Beiträge von Herrlitz und Mollenhauer in Heft 2/97). – Auch in der Leserschaft haben diese Texte große Resonanz gefunden. Dabei sind die Meinungen sehr geteilt. (Aus Raumgründen mußte etwas gekürzt werden):

Kurt-Ingo Flessau
Gegen Vorverurteilungen in der wissenschaftlichen Diskussion

485

Der Beitrag von Hans-Georg Herrlitz („Offensive Pädagogik: Vergangenheitsbewältigungen“) wird als redaktionelle Bevormundung zurückgewiesen, hinter der unzulässige Motive vermutet werden.

Theodor Schulze
Erich Weniger, Pädagogik und Nationalsozialismus

489

Aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen mit Erich Weniger plädiert einer seiner Schüler für eine differenzierte, verständnisvolle Deutung der damaligen Ereignisse.

Dietrich Hoffmann
Gegen eine Renazifizierung Erich Wenigers

497

Der aktuellen Weniger-Kritik wird vorgeworfen, daß sie komplexe Sachverhalte als „Schwarz-Weiß-Gegensätze“ darzustellen suche, die angemessen nur nach dem „Prinzip des Einerseits-Anderseits“ zu erfassen sind.

Offenbar ist die Erziehungswissenschaft noch weit von einer „gerechten Biographie“ Erich Wenigers wie von einer überzeugenden Kritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik insgesamt entfernt; einige methodische Grundlagen einer solchen Analyse werden erörtert.

Günter Schreiner

513

Weder voreilige Verurteilungen noch einfühlsame Entschuldigungen helfen weiter

Eine angemessene Beurteilung der damaligen Ereignisse erfordert eine möglichst genaue und distanzierte Analyse der Bedingungen, unter denen gehandelt werden mußte.

Dieter Wunder

515

Diese Vergangenheit läßt uns nicht los

Welche Bedeutung hat das persönlich-private Verhalten eines Wissenschaftlers für die Bewertung seines Werkes? Und ist es überhaupt möglich, eindeutige Grenzen zwischen notwendiger Wandlung und verwerflichem Opportunismus zu ziehen?

Neuerscheinungen:

519

- Hermann Röhrs: Erinnerungen und Erfahrungen – Perspektiven für die Zukunft. (*JöS*)
- Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. (*D.W.*)
- Arno Combe und Thomas Riecke-Baulecke (Hg.): Aufbruch in neue Zeiten. (*Döbrich*)
- Johannes Schwarte: Rückfall in die Barbarei. (*JöS*)
- Dagmar Hänsel (Hg.): Handbuch Projektunterricht. (*Knoll*)
- Gudrun Schönknecht: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. (*B.G.*)
- Elke Nyssen: Mädchenförderung in der Schule. (*B.G.*)
- Ute Schad: Verbale Gewalt bei Jugendlichen. (*B.G.*)
- Franz Petermann, Gert Jugert, Uwe Tänzer und Dorothee Verbeek: Sozialtraining in der Schule. (*B.G.*)
- Christel Hopf und Wulf Hopf: Familie, Persönlichkeit, Politik. (*Weiler*)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1998 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 1. Januar 1998 kostet das Abonnement DM 88,-. Die Versandkosten betragen DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.
Juventa Verlag

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 89, 1997, No. 4

Offensive Pedagogy:

Bettina Girsingsohn

406

Do we need a new women's movement?

It is sometimes said that much, if not all, has already been accomplished to gender equality of rights.. However it is to be insisted that much still needs to be done before actual gender equalization will be realized. This is true also in regard to pedagogical issues.

Doris Lemmermöhle

410

Planning profession and career in social modernizing processes

New challenges to young women and men as well as to schools

Regarding the planning of profession and career of young women and men, traditional patterns and examples have lost their significance in the course of social modernizing processes. Young people are obliged to design and create their own biography. Nevertheless, pupils are choosing not only contradictory and dual tasks, but, moreover, even gender specifically differing tasks when planning their profession and career.

Ulf Preuss-Lausitz

429

Postmodern gender role socialization and school pedagogy

Socialisation conditions of children and youngsters, of boys and girls, have changed considerably: traditional patterns can no longer determine the development of individual personalities. This is also true for those groups that no longer have – or can be given – a common perspective. Instead, adolescents want to try out a number of variants to find or 'invent' the biography of their choice. Accordingly, the communicative, reflexive aspects of school and instruction should be strengthened.

Dietlind Fischer

446

Profession: female teacher

How female teachers are developing professional proficiency

Can the category 'gender' contribute to enlighten the conditions of female work at school, in education and teaching? And might it be possible to find a new definition of professional efficiency? No doubt, female teachers have a specific share in the development of a genuine professional culture which differs from the activities of male colleagues as to external instructing activities and supporting of learning in general.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer

459

Changing childhood – changing school

Empirical results concerning the change of family type and structure, the poverty risk for families and children, the influence of consumption and media on the lives of children, the altered relations between parents and children as well as within individual peergroups, all give evidence to changes in childhood. Such changes shall be considered in school reform discussions demanding a holistic education and a new conception of education as social work. Further aims of reform – opening schools for communicative and socio-ecological affairs, developing information-technological training and to further autonomy of the school – reflect mainly the gap between the pedagogical-social reality in schools and future demands concerning education.

Integrating special education into elementary schools**Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht**

Based on the law concerning the further development of special education (diagnosis and assistance), Northrhine Westfalia has opened elementary schools for children with special educational needs in 1995. A special education teacher relates how she has developed and tested new forms of teaching and learning in cooperation with an elementary school teacher. From her positive experiences conclusions are derived for further activities.

Controversy:

485

On dealing with the national socialistic past in educational science:**Erich Weniger**

Even before it was published, Barbara Siemsen's contribution „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“, caused a heavy controversy (see the contributions by Herrlitz and Mollenhauer in the same issue, Nr. 2/97). – There has also been a strong and polarized public reaction:

Kurt-Ingo Flessau

485

Versus precipitated condemnation and prejudices in scientific discussion

The contribution of Hans-Georg Herrlitz („Offensive pedagogy: overcoming the political past“) is being rejected as editorial patronizing treatment behind which inadequate motives are suspected.

Theodor Schulze

489

Erich Weniger, pedagogy, and National Socialism

Based on his own experiences made with Erich Weniger, one of his pupils is pleading for a differentiating understanding interpretation of the events in those days.

Dietrich Hoffmann

497

Versus a re-nazification of Erich Weniger

The actual Weniger-criticism is blamed trying to describe difficult problems as „black-and-white contrasts“ which could only be comprehended sufficiently according to the „on the one hand – on the other hand – principle“.

Klaus-Peter Horn und Heinz-Elmar Tenorth

505

Biographical research vs. history of discipline

Obviously, educational history is still far away from a „justified biography“ of Erich Weniger as well as from a convincing criticism of Arts Pedagogy on the whole. Some methodical elements of such an analysis are being discussed.

Günter Schreiner

513

Neither precipitated condemnations nor sympathetic understanding excuses are helpful

An adequate judgement of the events in those days requires an analysis of the conditions according to which one had to deal, as precise and dissociated as possible.

Dieter Wunder

516

This past (i.e. the National Socialism) is still worrying us

What meaning has the private attitude of a scientist towards his work? And is it possible at all to develop unmistakable limits between a necessary alteration and objectionable opportunism?

Beruf: Lehrerin

Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln

Wenn ich in Lehrerzimmer von Grundschullehrerinnen komme, fallen mir oft die vielfältigen Requisiten einer gestalteten Arbeitskultur auf: die Blumen auf dem Tisch, die ausgesuchten Kaffeetassen oder hübschen und unpraktischen Tischdecken, die Ausstellung einer Fülle von Schülerarbeiten und die Keksdose neben den funktionalen Requisiten eines Büros und Arbeitsraumes. Ich habe oft den Eindruck, daß sich die Lehrerinnen auch gern in ihrem Raum aufzuhalten. In der Pause wird weniger Aufgeregtheit verbreitet und am Ende des Schultages hetzen sie nicht sofort nach Hause. Ich bin überzeugt davon, daß das Interieur des Lehrerinnenzimmers nicht nur informell und ganz zufällig so ist, sondern Ausdruck einer Haltung sich selbst und dem Beruf gegenüber. Ist die Grundschule mit ihrer Pädagogik und Berufskultur eine Welt eigener Art? Sie unterscheidet sich erheblich von der funktionalen und unpersönlichen Sachlichkeit vieler gymnasialer Lehrerzimmer, die eher als Ablageraum für Lehrrequisiten, Asservatenkammer für die Insignien staatlich verordneter, verwalteter und abgesicherter Wichtigkeiten erscheinen oder manchmal auch als eine Art Höhle und Fluchtburg für die Zeiten dazwischen, nicht aber als gestalteter Lebens- und Arbeitsraum oder als Ausdruck einer professionellen Kultur.

Wo das informelle, persönliche, private Handeln der Lehrerinnen hineinreicht in ihr formales, berufliches und öffentliches Handeln und sich mit diesem vermischt: wird da eher im traditionellen Sinn beruflich dilettiert, oder kann man statt dessen von einer erweiterten Professionalität reden, die das Aufgabenfeld und die besonderen Kompetenzen des Lehrberufs umschreibt?

Die Diskussion über Professionalität des Lehrberufs hat sich lange Zeit vor allem in theoretisch-konzeptuellen Argumentationen bewegt. Erst in neuerer Zeit gibt es einige empirische Ansätze, deren Verknüpfung mit der theoretischen Diskussion allerdings noch nicht hinreichend geschehen ist (vgl. Terhart 1996b, S. 452). Insbesondere die Differenzierungen, die einerseits durch pädagogische Frauenforschung, andererseits durch die bildungspolitische und forschungsthematische Hinwendung zur Einzelschule vorgebracht wurden, öffnen den Blick auf eine Berufskultur der Lehrerschaft, die auch professionstheoretisch von besonderer Bedeutung ist. Einige Ergebnisse aus vorliegenden Studien zur Professionalität und zur professionellen Entwicklung von Lehrerinnen möchte ich im folgenden zusammentragen unter drei Fragestellungen:

1. Was ist eine gute Lehrerin?
2. Macht es einen Unterschied, als Lehrerin oder als Lehrer in der Schule zu sein?

3. Wie geben Lehrerinnen ihrem Beruf Konturen und wie entwickeln sie Professionalität?

Abschließend stelle ich Überlegungen an zur Qualität der Professionalität des Lehrberufs, die sich aus geschlechtsdifferenter Betrachtungsweise ergibt.

1. Was ist eine gute Lehrerin?

Das Spezifische der pädagogischen Professionalität ist noch immer nicht hinreichend bearbeitet. Professionalität des Lehrberufs wurde in den 70er Jahren nahezu gleichgesetzt und verengt auf die Verwissenschaftlichung der Lehrertätigkeit. Die Anbindung an moderne Lern- und Bildungswissenschaften sollte Garant für erhöhte Rationalität, Planbarkeit und Wirksamkeit der Lehrertätigkeit sein. Kritiker dieses Trends hoben immer ihre Skepsis hervor, ob die Besonderheiten pädagogischen Handelns in der Schule mit einem Akzent auf der Technologie lehrender Tätigkeit überhaupt hinreichend zu erfassen seien. Im Anschluß wurde die „Lehrerpersönlichkeit“ wieder hervorgehoben, deren Möglichkeiten des Interpretierens und Verstehens der pädagogischen Situation ausschlaggebend für wirksames pädagogisches Handeln ist. Die Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen von Professionalität im Lehrberuf ist damit keineswegs beendet. Die Veränderungen von Lehreraufgaben im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung fordern zusätzlich, klare und gültige Berufsrollenkonzepte zu entwickeln. Arbeitslosigkeit junger Lehrkräfte, die Flexibilisierung von Arbeitszeit zur Vereinbarkeit von Familien- und Berufstätigkeit, unterbrochene Berufskarrieren und der Funktionswandel schulischer Erziehungs- und Bildungsaufgaben sind Entwicklungen, die auch die Ausprägungen der Professionalität beeinflussen. Vor acht Jahren stellten Hornstein/Lüders (1989) fest: „Es gibt derzeit keine ausgearbeiteten Konzepte pädagogischer Professionalität in bezug auf die pädagogische Gegenwartssituation – eher schon kritische Reflexion und Programmatik.“ (S. 754) Sie schlagen vor, Professionalität nicht nur aus Prinzipien dessen, was Erziehung wesensmäßig sein soll, und auch nicht nur von der Struktur pädagogischer Aufgabenstellungen her abzuleiten, sondern eine verstehende und rekonstruierende Analyse vorzunehmen, gleichsam „in einer situations-, feld- und institutionen-bezogenen Weise von der Struktur pädagogischer Aufgabenstellungen aus zu einer inhaltlichen Bestimmung pädagogischer Professionalität zu kommen“ (S. 749). Tenorth (1989) will diesen Weg um eine „historisch-funktionale Analyse“ (S. 813) ergänzt wissen. Letzteres hat D. Hänsel (1994, 1995) für den Beruf der Lehrerin eindrucksvoll und überzeugend ausgeführt. Eine empirische Studie zur Rekonstruktion der pädagogischen Aufgaben legten Bauer u.a. (1996) kürzlich vor; leider unterscheiden sie nicht zwischen Lehrerinnen und Lehrern. Ich komme darauf zurück.

Die Frage danach, was ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin ist, verweist auf ein aktualisiertes Interesse an der individuellen Person. Vor einiger Zeit erschien im Hessischen Amtsblatt eine Art Grundsatzklärung oder Charta über den „guten Lehrer“, erarbeitet von einer Gruppe von Schulleitern und Schulräten, ein erweiterter Tugend- und Aufgabenkatalog; glücklicherweise ohne auffällige Resonanz und scheinbar auch ohne Folgen. Die amtliche Deklaration in Erlaßform ist wohl doch nicht der rechte

Rahmen, wie dem Idealbild des guten Lehrers zur Realisierung zu verhelfen ist. Was dagegen die Schulaufsicht unternimmt, um die „Güte“ der individuellen Lehrenden zu fördern, blieb in der Deklaration offen. Die Frage, wie sich jemand zu einem „guten“ Lehrer entwickelt und welche Bedingungen und Ressourcen eher förderlich oder hinderlich sind, scheint sich so nicht zu stellen.

Der Psychologe F. E. Weinert (1996) faßt Forschungsergebnisse zusammen, in denen das zum Ausdruck kommt, was Lehrende wirksam macht oder zu ihrer Wirksamkeit führt. Es sind eben nicht nur Persönlichkeitsmerkmale oder dominierende Lehrtechniken, sondern insbesondere die „professionalisierte Unterrichtsexpertise“, die den „guten“ Lehrer/die „gute“ Lehrerin ausmacht. „Lehrer können auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise gleichermaßen guten und erfolgreichen Unterricht halten“ (S. 143). Gute Lehrer verfügen über unterschiedliche Unterrichtsstrategien, um die Möglichkeiten und Beschränkungen in ihren jeweiligen Klassen für einen erfolgreichen Unterricht zu nutzen. Es sind zusätzliche Kompetenzen der Diagnose und der didaktischen Förderung unterschiedlicher Schüler in ihren individuellen Lernprozessen und „die langfristig wirksame Vermittlung einer Lern- und Arbeitshaltung, die auf solidem Wissen, persönlicher Initiative und einer wirksamen Selbst-Motivation gründet“ (S. 145).

Wie ein Lehrer/eine Lehrerin solche wirksamen Unterrichtsstrategien erwirbt, erhält und weiterentwickelt, darüber geben die referierten Forschungsergebnisse leider auch keine Auskunft. Weinert empfiehlt, innerhalb der Schulpraxis „kollegiale und lokale Weiterbildungsgruppen (einzurichten; D.F.), in denen sich Lehrer mit wissenschaftlicher Beratung in ihrem alltäglichen Unterricht wechselseitig beobachten, unterstützen und angstfrei korrigieren können“ (S. 150). Obgleich das eindrucksvollste Beispiel einer Fallstudie von einer Erstklässlehrerin handelt, deren Erfolg bei den von ihr unterrichteten Schülern auch über Jahrzehnte hinweg nachweisbar blieb, mißt Weinert dem Geschlechtsfaktor keine Bedeutung zu.

In ähnlicher Weise rekonstruiert R. Bromme (1997) empirisch die „Anforderungen“, die sich erfolgreichen Lehrern stellen: Das Aufrechterhalten einer Aktivitätsstruktur im Unterricht, die Entwicklung des Lernstoffes und das Zeitmanagement gehören zu Anforderungen, zu deren Bewältigung Lehrer ein bestimmtes Wissen und Können gebrauchen. Der Lehrer ist in dieser Sichtweise nicht Experte bzw. Fachmann für ein Unterrichtsfach, sondern für die Bereitstellung von Lerngelegenheiten. Gegenüber dem (Selbst-)Mißverständnis des Lehrers als Fachmann für den Unterrichtsstoff ist diese Ausprägung der Fachlichkeit in dynamischen Komponenten und relationalen Beziehungen der „Bereitstellung von Lerngelegenheiten“ eine erhebliche Erweiterung des Verständnisses von Professionalität.

Geschlechtsdifferente Befunde sind im Blick auf den Unterricht in diesen Untersuchungen so gut wie nicht nachgewiesen. Die Hinwendung zur Lehrerpersönlichkeit im Kontext der unterrichtlichen Interaktionen bedarf jedoch einer weitergehenden Berücksichtigung der Handlungsbedingungen: Macht es wirklich keinen Unterschied, ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin zu sein? Spielt nicht die jeweilige Schulform und der Erfahrungsraum Schule, die Altersgruppenzugehörigkeit und auch die Fachzugehörigkeit

ebenso eine Rolle für die Ausprägung der Professionalität wie die Geschlechtszugehörigkeit?

Auch wenn der Mittelpunkt der Lehrertätigkeit der Unterricht ist, sind Lehrerkompetenzen nicht hinreichend erfaßt, wenn man diese so ausschließlich und *kontextfrei* auf unterrichtliche Strategien und Fähigkeitsdimensionen beschränkt. Weinerts Empfehlung von kooperierenden Kollegiumsgruppen gibt einen bedeutsamen Hinweis auf das unterrichtsbegleitende Umfeld zur Anregung und Unterstützung von Kompetenzentwicklung: Der Erfahrungsräum Schule, das Gefüge der Interaktionen zwischen Lehrenden untereinander und mit Lernenden muß als Aufgaben- und Handlungsfeld in Wirksamkeitsstudien einbezogen werden. Gute Kooperationsbeziehungen sind in Situationen erhöhter Beanspruchung der Autonomie und Konfliktfähigkeit ein wirksamer Schutz vor Überforderung, wie neuere Untersuchungen zeigen (Hübner 1994). Lehrer und Lehrerinnen, die als isoliert gelten müssen, sind dagegen häufig außerordentlich überfordert. Ein „guter“ Lehrer/eine „gute Lehrerin“ kann offenkundig nur im schulischen Gesamtkontext, seinen Kommunikations- und Kooperationsformen, Wahrnehmungsmustern, Ritualen und Regeln wirksam sein, nicht aber als isolierte unterrichtende Arbeitsmonade. In den bestehenden Barrieren gegenüber schulischer Kooperation liegen „gravierende Hemmnisse auf dem Weg zu einer tatsächlichen Professionalität des Lehrerberufs“ (Terhart 1996b, S. 463).

Wenn man sich einzelschulischen Reformprozessen zuwendet, beispielsweise bei der Organisations- und Konzeptentwicklung von Schulen, spielen diese erweiterten Aufgaben eine besondere Rolle und öffnen den Blick für eine Berufskultur, die auch geschlechtsdifferent geprägt ist.

Lehrerinnen und Schülerinnen sind darin nicht als manipulierte Opfer der Erziehungsverhältnisse zu sehen, sondern als aktive Mitgestalterinnen und Interpretinnen. Das muß jedoch wahrgenommen und bewußt gemacht und von ihnen selbst auch gewertet werden als Möglichkeit und Chance. Ich vermute, daß sich ein hierarchisches Geschlechterverhältnis jeweils neu und nachhaltig konstituiert, solange die Theoriebildung über Erziehungs- und Unterrichtsverhältnisse die Kategorie Geschlecht ignoriert bzw. nicht explizit macht.

2. Macht es einen Unterschied, als Lehrer oder als Lehrerin in der Schule zu arbeiten?

Terhart u.a. (1994, S. 53) gelangen in einer umfassend angelegten Studie zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern zu der Auffassung, daß das Geschlecht bei der Rekrutierung für den Lehrberuf keine Rolle mehr spielt: Der Zugang zu Lehrerstudien ist unbeschränkt Frauen wie Männern in gleicher Weise möglich.

Diese Auffassung wird von Hänsel (1994) differenzierter beurteilt: Der Zugang ist zwar formal für beide Geschlechter gleich, die *geschlechtersegregierende Linie* verläuft heute auch nicht mehr zwischen Volksschullehrern und Lehrenden der Höheren Schulen, aber sie besteht deutlich vertikal zwischen Primar- und Sekundarschulbereich. In Grundschulen ist höchstens

jede fünfte Lehrkraft männlich (Lehrerinnen 82%), in Hauptschulen sind knapp die Hälfte der Lehrkräfte weiblich (49%), an Realschulen fast ebenso viele (47%), an Gymnasien sind nur 35% der Lehrkräfte weiblich (Terhart 1994, S. 170). Insgesamt gibt es an den Schulen in Niedersachsen 1990 57% Frauen (S. 44), was in anderen Bundesländern sicher ähnlich ist. G. Schümer (1992) ermittelt etwas weniger: 52% aller Lehrenden sind Frauen. Die Ungleichheit der Geschlechterverhältnisse besticht nicht nur bezüglich der Schulformen.

Darüber hinaus sind Lehrerinnen mehr als zur Hälfte *teilzeitbeschäftigt*. In Grundschulen sind nur ein Drittel der Lehrerinnen vollzeitbeschäftigt. „Die unterschiedlichen Frauenanteile in den Lehrerkollegien der einzelnen Schulformen und das Ausmaß der Teilzeitbeschäftigung unter den weiblichen Lehrkräften sind deutliche Hinweise darauf, daß Frauen ihre pädagogische Arbeit anders wahrnehmen und akzentuieren beziehungsweise akzentuieren müssen und daß sie folglich auch ein anderes Verhältnis zu ihrem Beruf und ihrer beruflichen Entwicklung ausbilden als Männer.“ (Schümer 1992, S. 663)

Die *Wahl der Unterrichtsfächer* macht einen weiteren Unterschied: Frauen unterrichten bevorzugt Deutsch, Fremdsprachen und Kunst (58%), Männer bevorzugen Mathematik und Naturwissenschaften (21% Frauen) (Terhart 1994, S. 172).

Die Tatsache, daß derartige Präferenzen nach dem Geschlecht auch bei den Schülerinnen und Schülern ausgeprägt werden, wird man nicht ohne den Verweis auf eine implizite Vorbildwirkung interpretieren können. Vorbilder sind Orientierungshilfen und bieten auch Schutz und Sicherheit bei der Entscheidung für biographisch bedeutsame Optionen.

Eine andere *Qualität der Unterrichtsgestaltung* findet Schümer (1992) bei Lehrerinnen: Frauen sind die emotionalen und sozialen Komponenten ihrer Arbeit wichtiger als den Männern (S. 666). Erheblich mehr Frauen sind unter denen, „die ihren Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten und sich bemühen, ihre Schüler zu motivieren und zu selbstständigem Lernen anzuregen“ (S. 666). Das gilt vor allem für jüngere Lehrerinnen, die methodisch variantenreiche Lernformen bevorzugen. Dieses Ergebnis entspricht Befunden bei Flaake (1989) und Terhart u.a.(1994).

Besonders jüngere Lehrerinnen sind stärker an *Beziehungen zu SchülerInnen* interessiert als Lehrer: sie lassen sich dadurch auch stärker von SchülerInnen beanspruchen (Flaake 1989, S. 220 f). Lehrerinnen ist ein gutes Verhältnis zu Schülern und Schülerinnen und ein pädagogisches Engagement wichtiger als Lehrern; ebenso ist ihnen Kenntnis über den familiären Hintergrund ihrer Schüler und das Nachdenken über unerwünschtes Schülerverhalten wichtiger als Lehrern (Terhart 1994, S. 175). Diese Akzentuierung der *sozialen Dimension der Lehrtätigkeit* ist für professionelles pädagogisches Handeln in Diagnose und Didaktik von herausragender Bedeutung, weil es ein zielgerichtetes und zugleich individuell wirksames Vorgehen erst ermöglicht. Die kommunikativen und interaktiven Persönlichkeitsdispositionen ermöglichen eine besondere Ausgestaltung der Lehrrolle.

Aus den Untersuchungen von Flaake (1989, S. 220) geht hervor, daß sich insbesondere jüngere Lehrerinnen auf die Beziehungen mit Schülerinnen und Schülern einlassen, weil sie den Anspruch haben, „als Person für die Wichtigkeit dessen zu stehen was sie vermitteln. Eine solche stark auf persönlichem Engagement beruhende und beziehungsorientierte Weise der Gestaltung von Unterricht und der Arbeit in der Schule bedeutet zugleich auch, daß die eigene Befindlichkeit sehr abhängig ist von den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler und gegen Verletzungen und Kränkungen wenig Schutz vorhanden ist.“ (S. 220; vgl. auch Flaake 1993) Lehrer lassen sich darunter weniger stark gefühlsmäßig auf ihre Schülerinnen und Schüler ein und versuchen, Distanz durch die Akzentuierung von Fachlichkeit und durch vermeintlich objektivierende Wissensvermittlung zu schaffen. Letztere Funktion findet jedoch weit mehr öffentliche Aufmerksamkeit und Anerkennung als erstere.

So betont Giesecke (1986) besonders die „gewisse Distanz“, die zwischen Menschen in professionellen Beziehungen bestehen müsse. Aus dieser professionellen Distanz seien die „menschlichen Töne“ von Freundlichkeit, Humor, Charme, Höflichkeit und Respekt eher möglich als in zu großen Nähe-Beziehungen am falschen Ort. G. Lenhardt (1994) formuliert diese Sicht noch apodiktischer: „Professionelle Lehrer orientieren ihr Verhalten an den Begriffen des Zwecks und der Mittel. In der Erfolgsorientierung ... ist die Orientierung des Professionellen modern und gleicht etwa der von Kaufleuten. Sie schließt emotionale Distanz ein; der Unterrichtserfolg hängt nicht davon ab, daß Lehrer ihre Schüler lieben; dergleichen wäre eher hinderlich“ (S. 291)

Das scheint nicht nur sprachlich eine diametral entgegengesetzte Auffassung zu H. Nohl zu sein, der von „leidenschaftlicher“ Hingabe des Pädagogen als notwendiger Voraussetzung angemessener Berufspraxis spricht. Die Bedeutung von Emotionalität und persönlichen Beziehungen in Unterrichtsprozessen wird in der Regel unterschätzt oder geleugnet. Zur Emotionalität von LehrerInnen gibt es leider auch kaum empirische Untersuchungen, mit Ausnahme von Studien zur Angst des Lehrers.

In einer neueren qualitativen Untersuchung (Fragebögen von 79 Lehrkräften an Grundschulen, zusätzlich 10 Intensivinterviews) kommt Gudrun Schönknecht (1997) auf „Schlüsselstrategien“ in der Selbstinterpretation der Lehrerinnenrolle, in deren Mittelpunkt „auf sich selbst und die Kinder achten“, die „Sorge für sich selbst“ und die „Sorge für die Kinder“ steht (S. 202 ff); hinzu kommt eine innovationsorientierte Strategie „den eigenen Weg gehen“ und die professionelle Haltung „Erfahrungen machen und reflektieren“. Die Studie verweist auf das besondere innovative pädagogische Potential, das die Professionalität von Grundschullehrerinnen bestimmt.

An dieser Stelle sind die professionstheoretischen Studien von Dagmar Hänsel von besonderer Bedeutung: Für Hänsel ist der Lehrberuf nicht eine „Mangelprofession“ – wie in früheren strukturell-funktionalen Analysen beschrieben – oder eine „differente Profession“ – wie in historisch-kritischen Analysen dargestellt –, sondern eine „Profession par excellence“, „weil in ihm und durch ihn die Professionen als Teil des bipolaren Geschlechtersy-

stems besonders deutlich werden“ (1992, S. 885). Der geschlechterbezogene Zugriff auf das Professionalisierungsproblem ermöglicht eine neue Perspektive auf den Lehrberuf. Darin zeigt sich die Überwindung des klassischen professionellen Modells, das im Kern männlich-bürgerlich ist und auf der Geschlechterpolarität aufruht. So erweist sich die „weibliche Perspektive“ als ein ausgesprochen fruchtbare Konstrukt für die notwendige Umarbeitung von Professionstheorien.

3. Wie geben Lehrerinnen ihrem Beruf Konturen und wie entwickeln sie Professionalität?

D. Hänsel betont, daß sich die Berufsvorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern nicht angemessen mit Gegensatzpaaren wie Beziehungs- und Sachorientierung, Unterrichts- und Erziehungsorientierung umschreiben ließen (1994, S. 413), sondern die Berufsvorstellungen der Lehrerinnen seien „offener und weiter als die der Lehrer“ (S. 431) und dadurch gekennzeichnet, daß sie die Widersprüche, die im professionellen Handeln unweigerlich enthalten sind und die in solchen Gegensatzpaaren zum Ausdruck gebracht werden, „zu entfalten und zu überwinden suchen“ (S. 413). Lehrerinnen sind dadurch auch „Agentinnen des Wandels“ (Hänsel 1994, S. 422; vgl. Fischer/Jacobi/Koch-Priewe 1996).

Ich möchte diese These (1) am Beispiel der Kooperationen, (2) des Fortbildungsverhaltens und im Blick auf (3) Leitungsaufgaben von Frauen in schulischen Führungspositionen erläutern.

3.1 Lehrerinnen kooperieren mehr

Frauen arbeiten in allen Schulformen wesentlich intensiver als Männer mit anderen zusammen, „das heißt sich gegenseitig beraten, Unterrichtsvorbereitungen, Lehr- und Lernmittel oder Leistungskontrollen austauschen oder gemeinsam Materialien, Medien, Tests usw. entwickeln“ (Schümer 1992, S. 673). Auch die Klärung schulischer Probleme betreiben Lehrerinnen eher als Lehrer durch Gespräche mit KollegInnen oder Bekannten (Terhart 1994, S. 183). Die Kooperation im Kollegium ist nicht nur für die individuell-persönliche Absicherung, Schutz vor Überforderung und Zufriedenheit ein Gewinn, sondern auch im Blick auf die reformierte, wirksame Schule ein wichtiger Faktor (ähnlich Schönknecht 1997, S. 128). Allerdings gibt es bis auf die genannten keine weiterreichenden empirischen Befunde zum Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulqualität (Terhart 1996a, S. 183). Die verstärkte Kooperation der Lehrerinnen scheint im Zusammenhang zu stehen mit ihrer größeren Berufszufriedenheit (Terhart 1994, S. 100) und dem anregenden Schulklima in Grundschulen (vgl. Hänsel 1996, S. 132).

3.2 Lehrerinnen bilden sich anders fort und sind innovationsfreudiger

Zur Zeit haben Lehrpersonen eine geringe Neigung zu gesellschaftspolitisch motivierten und auf Veränderung von Schulstrukturen gerichteten Bildungsreformen (Terhart 1994, S. 189). Ihnen sind dagegen die Freude an der Arbeit, Zusammenarbeit mit Kollegen und Eltern und Zufriedenheit weit wichtiger. Diese Haltung ist eine notwendige Voraussetzung für innere Schulreform, für Aufgaben der Schulentwicklung und der Selbsteva-

luation von Schulen. Wird diese Zielsetzung auch in gleicher Weise umgesetzt?

In einer Fallstudie zu innovativen Lehrergruppen an Gesamtschulen im Raum Wiesbaden, die längerfristig in einem schulentwickelnden Fortbildungsprojekt kooperierten, kommt M. Beucke-Galm (1996) zu dem Ergebnis, daß überwiegend Lehrerinnen die Innovationsarbeit leisten und zwar auch besonders dann, wenn sie teilzeitig an ihrer Schule arbeiten. Die Teilzeit-Lehrerinnen waren häufiger in den Innovationsgruppen vertreten als es ihrem Anteil am Gesamtkollegium der jeweiligen Schule entspricht. Sie investierten also „private“ Zeit, um sich für ihren Beruf weiter zu qualifizieren oder um eine bessere Balance zwischen unterrichtlicher Tätigkeit und der dafür erforderlichen „Hintergrundarbeit“ (Bauer 1996) zu finden. Liegt dieses größere Engagement der Lehrerinnen auch an der Art des Fortbildungsangebots?¹

Im Zusammenhang eines nordrhein-westfälischen Modellversuchs über Planungsverfahren in der Lehrerfortbildung (PIL) wurden Lehrerinnen und Lehrer von 254 Schulen nach ihren Einstellungen und Verhaltensweisen zur Lehrerfortbildung befragt (2.440 ausgewertete Fragebögen entsprechend einer Rücklaufquote von 23,6%). Die Untersuchung kann als repräsentativ gelten (Haenisch 1990; Reckmann 1992). Hinsichtlich des Fortbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern gab es einige Unterschiede:

- Frauen und Lehrkräfte mit längeren Dienstzeiten nutzen seltener staatliche Fortbildungsveranstaltungen als Männer und jüngere Lehrkräfte. (In den letzten 12 Monaten haben 27% aller Lehrer, aber nur 20 % aller Lehrerinnen an den landesweiten Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen; auf der Ebene der Bezirksregierungen waren es 40% der Männer gegenüber 29% der Frauen.) Frauen nutzen dagegen ein breiteres Spektrum von Fortbildungsmöglichkeiten bei freien Trägern, Volkshochschulen u.a. Sie können dort ihre Fortbildungswünsche anscheinend besser realisieren.
- Lehrerinnen, insbesondere von Grund-, Haupt- und Sonderschulen, beteiligen sich häufiger an schulnahen Fortbildungsangeboten der jeweiligen Schulämter.
- Bei den Zugangshindernissen der Lehrerinnen spielt – entgegen der Erwartung – die familiäre Belastung durch die Betreuung eigener Kinder nicht die entscheidende Rolle, sondern neben mehreren anderen Gründen wird eine zu große Entfernung der Veranstaltungsorte von Lehrerinnen am häufigsten genannt, weil die mit längeren Anreisezeiten und meistens Übernachtungen am Veranstaltungsort verbunden ist. Vermutlich gerät der häufig ausgeklügelte Rhythmus von Berufs- und Familientätigkeit durcheinander.
- Lehrerinnen ist an allen Schulformen eine unterrichtspraktische Orientierung der Fortbildungsveranstaltung wichtiger als ihren männlichen Kol-

1 M. Beucke Galm (1996) zieht zum Vergleich mit den kollegiumsinternen Innovationsgruppen einen systematischen Organisationsentwicklungsprozeß einer Schule heran, in den das ganze Kollegium einbezogen ist: In der kollegiumsinternen Steuergruppe sind männliche und weibliche Kollegen zu gleichen Teilen, weil diese Verteilung ausdrücklich in das Zielkonzept aufgenommen wurde.

legen. Verweist das auf eine pragmatische Nutzung von Fortbildungsangeboten oder auch auf eine Haltung der funktionalen Ökonomie, die den Mehrwert von Fortbildung in enge Beziehung zur unterrichtlichen Aufgabenstellung setzt?

- Lehrerinnen haben ein deutlich größeres Interesse an Erweiterung ihrer diagnostischen und Beratungskompetenz und an psychologischen Kenntnissen über ihre Schüler als ihre männlichen Kollegen.

Auch wenn die Fortbildungsbeteiligung und die Entwicklung von Fortbildungsinteressen in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Angebot gesehen werden muß (NW hat beispielsweise kein ähnlich schulnahes Fortbildungssystem wie Hessen), so ist die geschlechtssegregierende Wahrnehmung der Fortbildungsangebote dennoch bemerkenswert: *Frauen bevorzugen beziehungsorientierte und praxisnahe Fortbildung*, Männer dagegen fach- und karrierebezogene Kurse (vgl. Rüegg 1996). Offenkundig wird Lehrerinnen im Rahmen staatlicher Fortbildung nicht hinreichend das angeboten, was sie für ihre berufliche Weiterentwicklung für erforderlich halten. In dem Fortbildungsverhalten der Lehrerinnen zeigt sich auch das von Terhart (1996a) festgestellte Muster der Berufsbiographie, das für die Verarbeitung beruflich bedingter Belastungen vorteilhafter und psychisch gesünder ist als das männliche Muster: „Bei Lehrerinnen ist es häufiger ein variantenreicher, weniger einem standardisierten Muster entsprechender Verlauf, der generell stärker mit der privaten Biographie verknüpft ist und der nicht selten neben der Konzentration auf den Lehrberuf auch noch andere Interessen aufrechterhält und pflegt“ (Huberman 1991, S. 177).

Eine didaktisch differenzierte Unterstützung von Fortbildungsinteressen der Lehrerinnen durch institutionalisierte Fortbildungsangebote ist erst in Ansätzen entwickelt, beispielsweise mit Kursen für beurlaubte Lehrerinnen, die in ihren Beruf zurückkehren wollen (Liss-Mildenberger 1991) oder mit Qualifizierungsangeboten für weibliche Leitungskräfte (z.B. Collignon 1991; Winterhager-Schmid u.a. 1996).

Die Relevanz einer emotional bewußten, empathischen Lernkultur für persönlich bedeutungsvolles Lernen arbeiten Koch-Priewe/Fischer (1993) für den Bereich der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung heraus. Ausgehend von den bevorzugten Fortbildungsorientierungen der Lehrerinnen kommt es ihnen dabei darauf an, daß Fortbildungsarrangements

(1.) einen offenen, informellen und persönlichen Arbeitsstil, der von Lehrerinnen präferiert wird, stützen und selbstbestimmte und symmetrische Kommunikation fördern, damit das von Lehrerinnen entwickelte „connected knowing“² wirksam werden kann,

2 „Connected knowing“ ist ein mehr implizites, aber durchaus explizierbares, Wissen von Zusammenhängen zwischen persönlichen, fachlichen, emotionalen und rationalen Bedingungen des Lernens, Arbeitens und Zusammenlebens. Vgl. Belenky, M.F. u.a.: *Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau*. Frankfurt M. 1991

(2.) inhaltlich-thematisch die Zweigeschlechtlichkeit als Perspektive berücksichtigen, um auf diese Weise die professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen angemessen nutzen und weiterentwickeln zu können im Blick auf eine Schule, die für Schülerinnen und Schüler ein bedeutungsvoller Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum sein soll.

Wir gehen davon aus, daß die bevorzugte Beziehungs- und Personorientierung von Lehrerinnen, die informelle Kommunikations- und Kooperationskompetenz und „Doppelqualifizierung“ (Händle 1989; 1996) durch Berufs- und Familientätigkeit nicht nur zu ihrer – im Vergleich mit Lehrern – größeren Zufriedenheit und Erfolg beiträgt, sondern von *didaktischer und schultheoretischer Bedeutung* ist:

Didaktisch bedeutsam deshalb, weil eine soziale und emotionale Sensibilität die „Diagnosekompetenz“ (Bauer u.a. 1996) beeinflußt und damit das Problem der Einbeziehung von Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in die Unterrichtskonzepte systematisch verbessert; die Verknüpfung von fachlichen und sozialen Anforderungen wird dadurch erleichtert, so daß zwischen divergierenden Ansprüchen der Lernenden vermittelt werden kann.

Schultheoretisch bedeutsam wird dieses Potential vor allem im Blick auf die Organisationsentwicklung von Schulen zu eigenverantwortlichen Systemen mit erweiterten pädagogischen Handlungsspielräumen.

3.3 Lehrerinnen und Schulleitung

Die ungleiche Verteilung von formaler Macht in Schulen verweist auf einen weiteren, die Geschlechterbeziehung hierarchisierenden Mechanismus.

Frauen sind immer noch in schulischen Leitungsfunktionen unterrepräsentiert (Schümer 1992). In Grundschulen ist trotz der 80% weiblicher Lehrkräfte nur jede dritte oder vierte Schulleitung weiblich; in weiterführenden Schulen ist das erheblich weniger (vgl. Lührig 1990). Frauen machen zwar intensiv Innovationsarbeit, aber sie sind selten in schulischen Funktionsstellen zu finden, in denen sie leitende, verantwortliche und strukturierende Aufgaben wahrnehmen.

Scheuen sie die Verantwortung und das Risiko der Grenzerfahrung? Oder stehen ihnen ihre primären Berufswahlmotive („mit Kindern arbeiten“) im Weg?

K. Flaake (1991) nimmt zur Erklärung eine historisch entwickelte innere Bereitschaft von Frauen an, „auf sichtbare Einflußmöglichkeiten zu verzichten und sich auf Tätigkeiten im Hintergrund – im privaten oder beruflichen und oft mit emotional unterstützendem Charakter, der häufig Männern zugute kommt – zu konzentrieren.“ (S. 35). Vor allem jüngere Lehrerinnen haben Probleme damit, eine Autoritätsposition einzunehmen. Ein kompliziertes Verhältnis zu Macht entnimmt auch M.v.Lutzau einer Befragung von Schulleiterinnen (v.Lutzau 1996).

In einigen Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen, Niedersachsen) wurde damit begonnen, im Zuge von Gleichstellungs- und Frauenförderungsprogrammen die Fortbildung von potentiellen Schullei-

terinnen zu unterstützen. Die Annahme, Frauen hätten bezüglich von Leistungstätigkeiten ein Defizit, ist verknüpft mit der Annahme, daß bisherige Modelle der Schulleitung geschlechtsneutral wären und Männer nur zufällig die kompetenteren seien. Auch hier gilt, daß eine geschlechterbewußte Perspektive auf Leistungstätigkeiten die Kompetenzen von Frauen in ein anderes Licht rückt und das Wissen von angemessenen Leistungsstrukturen und -formen in erheblicher Weise anreichert und neu strukturiert (vgl. Fischer/Jacobi/Koch-Priewe 1996; Metz-Göckel 1993).

In modernen Organisationen werden „die klassischen Führungsaufgaben durch Elemente einer partizipativ-kooperativen Organisation von Interaktionen in entscheidungsoffenen Aushandlungsprozessen“ zunehmend wichtiger (Haller/Wolf 1995, S. 121), d.h. Fähigkeiten, die Lehrerinnen eher als Bestätigung weiblichen Rollenhandelns ansehen können. Haller/Wolf (1995) arbeiten sehr überzeugend heraus, daß es in einer „Kultur des Dissens“ in der Schule darauf ankommt, „die Pluralität unterschiedlicher Perspektiven und standortgebundener Wahrheiten zu immer neuen Kompromissen auf Zeit zu vermitteln“ (S. 121). Auch bezüglich der Führungsaufgaben in Schulen gilt, daß weder ein „männlicher“ noch ein „weiblicher“ Führungsstil hinreicht, die Aufgaben angemessen wahrzunehmen, sondern beide Formen sind auszubalancieren, Distanz und Nähe sind in ein angemessenes Verhältnis zu setzen (Haller/Wolf 1995, S. 151). Sie nennen das entsprechende Leistungsmodell „dialogische Führung“.

4. Professionalität neu verstehen

Die Professionalität des Lehrberufs kann man zusammenfassend als eine Fähigkeit verstehen, die „widersprüchlichen Strukturen professioneller Arbeit nicht nur zu ertragen, sondern aktiv zu balancieren“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 298). Die Differenz der Geschlechter im Lehrberuf ist nicht als eine substantiell festgeschriebene Tatsache zu betrachten, sondern als ein zeitlich und theoretisch begrenzter und veränderbarer Bezugsrahmen, darauf gerichtet, tendenziell Polarisierungen aufzuheben und verdrängte Handlungspotentiale des Berufs wiederzugewinnen: insbesondere Verantwortlichkeit für die sozialen Beziehungen und das Wohlbefinden, für die Balance zwischen Ungleichheit und für das Miteinander des Verschiedenen in nicht-hierarchischen Beziehungen. Eine Polarität von Zweigeschlechtlichkeit und der damit verbundenen Zuordnung von Eigenschaften ist dadurch zu überwinden, daß die Differenz nach Geschlecht de-konstruiert und in einen Prozeß des Aushandelns und Balancierens, der Selbstreflexion und der Anerkennung des Anderen überführt wird. „Die Akzeptanz der Gleichheit und der Verschiedenheit ist danach ein prinzipiell unabgeschlossener Vorgang“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 286).

So wird besonders im Blick auf die Weiterentwicklung der Einzelschule die schultheoretische Bedeutsamkeit einer geschlechterbewußten und -differenzierenden Analyse erkennbar. Die spezifisch weibliche Konstruktion von Professionalität im Lehrberuf und in schulleitenden Aufgaben macht ein innovatives Potential und eine produktive Kraft erkennbar, „die sich für die Weiterentwicklung der Schule zum Lebens- und Erfahrungsraum als förderlich erweist“ (Hänsel 1996, S. 135).

Literatur

- Bauer, K.O. / A. Kopka / S. Brindt: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim 1996
- Beucke-Galm, M.: Entwicklungsarbeit: ja – Führungsarbeit: nein? – Eine Fallstudie über Frauen in Schulentwicklungsprozessen. In: D. Fischer / J. Jacobi / B. Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim 1996, S. 231-246
- Bromme, R.: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Enzyklopädie der Psychologie. Päd. Psychologie Bd. 3. F. E. Weinert (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, S. 177-212
- Collignon, G.: Lehrerinnen und Führungsaufgaben. In: Forum Lehrerfortbildung 20/1991, S. 44-49
- Fischer, D. / J. Jacobi / B. Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim 1996
- Flaake, K.: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt M./ New York 1989
- Flaake, K.: Geschlechterdifferenz und Institution Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf. In: Die Deutsche Schule. 1. Beiheft 1990, S. 160-171
- Flaake, K.: Weibliches und männliches Denken und Handeln – Differenzen und Komplementaritäten am Beispiel des Verhältnisses zu Einflußnahme und Machtausübung. In: W. Herzog / E. Violi: Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Chur/Zürich: Rüegger 1991, S. 29-43
- Flaake, K.: Die eigenen Grenzen akzeptieren. Überforderungstendenzen bei Lehrerinnen. In: Pädagogik. 45, 1993, 1, S. 25-27
- Giesecke, H.: Was ist des Pädagogen Profession? Ein Versuch über pädagogisches Handeln. In: Neue Sammlung. 26, 1986, S. 205-215
- Haenisch, H.: Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs und der Information über Lehrerfortbildung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1990
- Haller, I. / H. Wolf: Führung in Gesellschaft und Schule zwischen Tradition und Emanzipation. Auf dem Weg zu dialogischer Kompetenz. Bönen 1995
- Händle, C.: Lebenspraxis als Mutter und Vater. Doppelbelastung und Qualifizierung für den Lehrerberuf. In: B. Schön (Hg.): Weibliche Emanzipation und Mutterschaft. Weinheim 1989, S. 203-223
- Händle, C.: Formelle und informelle Bildung von Lehrerinnen für berufliche Aufgaben. In: D. Fischer / J. Jacobi / B. Koch-Priewe (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim 1996, S. 97-111
- Hänsel, D.: Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik. 38, 1992, S. 873-893
- Hänsel, D.: Die Karriere der Lehrerin. In: Neue Sammlung. 34, 1994, 3, S. 417-440
- Hänsel, D.: Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. In: Neue Sammlung. 31, 1991, S. 187-202
- Hänsel, D.: Die Segregierung der Geschlechter. In: D. Hänsel / L. Huber (Hg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim 1995, S. 108-140
- Hornstein, W. / C. Lüders: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 35, 1989, S. 749-769
- Huberman, M.: Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: E. Terhart: Unterrichten als Beruf. Köln 1991, S. 249-266

- Hübner, P.: Die Vereinigung des Berliner Schulsystems und das Problem zweier pädagogischer Berufskulturen. In: W. Böttcher (Hg.): *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild*. Weinheim 1996, S. 202-220
- Koch-Priewe, B. / D. Fischer: Frauen in der Lehrerfortbildung. Ein Beitrag zur didaktischen Spurensuche. In: E. Glumpler (Hg.): *Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn 1993, S. 388-406
- Lenhardt, G.: Schulentwicklung und Lehrerethos. In: *Neue Sammlung*. 34, 1994, S. 277-296
- Liss-Mildenberger, E.: Berufsrückkehr. Lehrgänge in Haus Boppard. In: *Forum Lehrerfortbildung*. 20/1991, S. 38-41
- Lührig, M.: Karrierehindernisse auf dem Weg zur pädagogischen Führungskraft. In: *Die Deutsche Schule*, 1. Beiheft 1990, S. 172-184
- Lutzau, M.v.: Wie Schulleiterinnen ihre Rolle sehen und wie sie mit ihrer Macht umgehen. In: A. Kaiser (Hg.): *FrauenStärken – ändern Schule*. Bielefeld 1996, S. 272-279
- Metz-Göckel, S.: Die Macht der Lehrerinnen. In: M.A. Kreienbaum u.a. (Hg.): *Was ist eine gute Schule?*. Weinheim 1993, S. 9-23
- Rabe-Kleberg, U.: Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: A. Combe / W. Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M. 1996, S. 276-302
- Reckmann, H.: Lehrerfortbildung planen und gestalten. Eine empirische Untersuchung zu thematischen und praktischen Fortbildungsorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. (Entwurfssfassung) Soest 1992
- Rüegg, S.: Geschlechtsspezifische Aspekte der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Forum Lehrerfortbildung*. 31/1996, S. 11-23
- Schönknecht, G.: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim 1997
- Schümer, G.: Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 38, 1992, S. 655-679
- Tenorth, H.E.: Professionstheorie für die Pädagogik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 35, 1989, S. 809-823
- Terhart, E. / K. Czerwenka / K. Ehrich / F. Jordan: *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M. u.a. 1994
- Terhart, E.: Lehrerprofessionalität. In: H.G. Rolff (Hg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995
- Terhart, E.: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. In: W. Böttcher (Hg.): *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild*. Weinheim 1996a, S. 171-201
- Terhart, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe / W. Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt M. 1996b, S. 448-471
- Weinert, F. E.: „Der gute Lehrer“, „die gute Lehrerin“ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? In: *Beiträge zur Lehrerbildung*. 14, 1996, 2, S. 141-151
- Winterhager-Schmid, L. u.a.: Schulleitung – eine Aufgabe für Frauen. In: A. Kaiser (Hg.): *FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongreß Frauen & Schule*. Bielefeld 1996, S. 287-290

Dietlind Fischer, geb. 1944, Diplompädagogin, Mitarbeiterin im Comenius-Institut Münster mit dem Arbeitsschwerpunkt Religiöse Sozialisation, Schulentwicklung und Lehrerfortbildung.

Anschrift: Dietlind Fischer, Wiengarten 43, 48147 Münster