

„Doing teacher“ – professionelle Inszenierungen in Wechselwirkung von institutionellen Arrangements und sozialer Praxis

Sabina Larcher

Pädagogisches Handeln zeichnet sich – bedingt durch die bestehenden Strukturen des professionellen Feldes und Kontextes – durch Individualität, Reflexivität, Isolation, Autonomie, hohe personale Ressourcen und Ungewissheit aus. Lehrer/innen sind deshalb unter hoher Ungewissheit Handlungs- spannungen zwischen Diagnose, Schlussfolgerung und Anwendung ausgesetzt. Ungewissheit wird letztlich situativ handelnd bearbeitet, nicht aufgelöst. Professionalität im Lehrberuf wird nun denjenigen zugestanden, die in der Lage sind, solche Friktionen zu ertragen, produktiv zu balancieren und immer wieder neu die Voraussetzungen und Implikationen solchen Handelns in Ungewissheit zu reflektieren und dafür die Verantwortung auf der Basis professioneller Zuständigkeit zu übernehmen (Rabe-Kleberg 1996, S. 295). Darin aufgehoben ist eine Topografie des Arbeitsraumes, der sich in der Analyse durch anomische Strukturen, Unübersichtlichkeit, hohe Komplexität, geringe Standardisierung und stetige Belastung charakterisieren lässt. Die präsentierte Topografie und das erstellte Anforderungsprofil an professionell Handelnde verweist auf gesteigerte Figurationen wie der der „idealen Lehrperson“, der „des guten Lehrers“ – oder aktueller – der des „professionellen Lehrers“ oder des „Experten“. Diesen eingeschrieben sind Geschlechterkonstruktionen und -arrangements die auf Dualismen wie „Privat – Öffentlich“, „Erziehung – Bildung“ oder „Fürsorge – Gerechtigkeit“ und deren jeweiligen Deutungsebenen beruhen. Selten werden diese so explizit benannt und prominent präsentiert wie das etwa in der Formulierung Konzipierung eines „weiblichen Selbstkonzepts des Lehrers“ durch Lenzen (2003) nach zu lesen ist. Denn im Zuge bürokratischer und ökonomischer Semantiken (Gonon 2003), wird die Tätigkeit und das Handeln von Lehrer/innen zunehmend mit Selbstmanagement-Termini beschrieben und rationalisiert. Dadurch werden die Handelnden mit Zumutungen konfrontiert, die auf ein Selbst- und Weltverhältnis im beruflichen Handlungskontext verweisen, dessen Konstituierung durch das „Subjekt“ selbst in der Reflexion und der Begründung der unterschiedlichsten Bedingungsfaktoren geleistet werden muss. Grenzziehungsprozesse im Berufs-

feld, die aufgrund von Strategien und Verfahren sozialer Schließung entstehen und den Handlungsspielraum der Einzelnen entscheidend mitprägen, geraten so aus dem Blickfeld.

Lehrerinnen und Lehrer sind im angesprochenen diffusen, fluiden und inhomogenen Kontext nicht nur Adressat/innen von Konstituierungspraxen, sondern auch deren Träger/innen. Unterschlagen wird dabei – speziell in der Thematisierung des Berufseinstiegs von Lehrpersonen –, dass in der Regel von „geschlechtsneutralen“ beruflichen Kontexten und entsprechenden Professionalitätskonzepten ausgegangen wird, denen Einheits- und Homogenitätsvorstellungen sowie ein kontinuierlicher Zuwachs von Expertise zu Grunde liegen. Mögliche Qualitäten wie Ungleichzeitigkeit, Brüchigkeit oder Fragilität werden dabei ebenso wenig zulassen, wie das Hinterfragen von Berufskonstruktionen und Codierungen des Arbeitsfeldes. Damit ist auch die systematische Bearbeitung von Prozessen im Berufsfeld hinsichtlich einer „Gender Factory“ (Fenstermaker 1985) kaum möglich. Damit sind Mitgliedschaftsentwürfe (Schimank 2000) nicht transparent und Inszenierungen, Identifikationen oder Abgrenzungen für Professionelle erschwert. Fragen nach dem Verbleiben im oder dem Aussteigen aus dem beruflichen Feld müssten unter dieser Perspektive systematisch betrachtet werden.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet ausgehend von der Annahme, dass Professionalität als Produkt sozialer Praxis, institutioneller Arrangements und kultureller Deutungen zu konzipieren sei, die Frage, wie die Bedeutungen von „Lehrerin“ oder „Lehrer“ durch Berufsanfänger/innen auf der Mikroebene des Schulalltags bearbeitet werden. Diese Bedeutungen sind diskursiver Bestandteil eines sozialen Signifikationsystems, die auf Geschlechterarrangements auf der Mesoebene der Berufskonstruktion verweisen und damit in engem Zusammenhang mit der Berufsstruktur – die mit dem Begriff „feminisiert“ gefasst wird – wie auch dem beruflichen Feld stehen. In Anlehnung an Wetterer (1998; 2002, S. 39ff.) wird anhand der Re-Lektüre eigener Forschungsdaten exemplarisch dargestellt, wie sich in diesem Bereich Historisierung und Kontextualisierung des „doing gender“ und des „doing work“ aufeinander beziehen lassen, was an dieser Stelle arbeitshypothetisch und im Kontext des Berufseinstiegs tentativ mit einem konzeptionellen „doing teacher“ umschrieben wird.

In einem ersten Schritt werden im Folgenden grundlegende Befunde aus dem eigenen Forschungsprojekt berichtet, die den Kontext für eine skizzenhafte Betrachtung des angesprochenen Problemfeldes bilden. Dies soll mit zwei Perspektiven geschehen: Zum einen werden institutionelle Arrangements) skizziert und zum anderen exemplarisch die Mikroebene (soziale Praxis) einbezogen.

„Jetzt würde ich mal sagen, ich habe mein erstes Jahr mal gemacht und es ist vieles schief gelaufen, und ich habe extrem viel gelernt.“¹

Ausgangspunkt des Beitrages bilden Daten und Ergebnisse aus einem im Jahr 2002 abgeschlossenen Forschungsprojekt zum ersten Berufsjahr von Lehrerinnen und Lehrern an Volksschulklassen in der Deutschschweiz.² Einem mehrperspektivischen Untersuchungssetting³ verpflichtet, konnte die Studie aufzeigen, dass aufgrund des sehr individuellen Verlaufs des Berufseinstiegs, das Postulieren eines normativen Verlaufs wie er in der Literatur zu diesem Thema dargestellt wird, zumindest fragwürdig ist. Die Ergebnisse legten nahe, dass die Entwicklung von Kompetenz im beruflichen Feld nicht in Stadien oder Phasen zu denken ist, sondern als dynamischer Prozess, der immer wieder und in neuen Bezügen ähnliche Probleme definiert und zum Inhalt hat. Die Beschäftigung mit der Entwicklung von Professionalität machte zudem deutlich, dass sich junge Lehrpersonen bereits in einem laufenden Prozess befinden, und mit dem Eintritt in die Praxis berufliche Selbstentwürfe zur Disposition stellen. Es findet in diesem Sinne kein Anfang statt, sondern eine

-
- 1 Originalzitat aus einem der geführten Interviews: Proband 3, 3. Interview.
 - 2 Larcher, Sabina (2005). Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern: Haupt-Verlag (in Druck).
 - 3 Es wird von einer quantitativen und qualitativen Längsschnittuntersuchung, die während des ersten Praxisjahres von jungen Lehrer/innen durchgeführt wurde, berichtet. Ziel der Untersuchung war es, einen qualitativ sowie quantitativ abgesicherten Einblick in die Berufseinmündungsphase hinsichtlich einer Entwicklung beruflicher Identität zu erhalten. Die Grundlage der Untersuchung bildet ein Konzept von Frey und Hausser (1987) zur Erfassung und Beobachtung von Identitätsregulationen, das erlaubt, den dynamischen Prozess abzubilden. Dieses Konzept ermöglicht es, den Fokus auf die junge Lehrperson und deren Entwicklung in der Wechselwirkung mit ihrer Umwelt zu richten. Daraus ergaben sich eine Innen- wie Außenperspektive der Betrachtungen, wobei die Innenperspektive den Ausgangspunkt der Untersuchung darstellt. Von diesem Punkt aus wurde gefragt, welche Ereignisse und Anteile der Außenperspektive (berufliches Umfeld) relevant und bedeutsam für die Entwicklung der Innenperspektive (berufliche Identität) sind. Durch mehrere Erhebungen (Längsschnitt) sollte der beginnende oder schon laufende Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung erfasst werden, wobei die Subjektivität der Proband/innen einen wichtigen Stellenwert einnahm. Insgesamt wurden drei Erhebungen sowohl mit qualitativen wie quantitativen Instrumenten geplant und durchgeführt (vor dem Praxiseinstieg, nach dem ersten Praxissemester und gegen Ende des ersten Praxisjahres der jungen Lehrer/innen). Die Stichprobe umfasste eine Teilgruppe der Abgänger/innen eines Schweizerischen Lehrer/innenseminars, welche in zwei Subgruppen (quantitativ, n = 40; qualitativ n = 10) aufgeteilt wurde, die mit je unterschiedlichen Instrumenten befragt wurden. Die Proband/innen waren zum Zeitpunkt der ersten Erhebung zwischen 20 und 23 Jahre alt. Die prozentuale Verteilung der Frauen und Männer betrug 82% bzw. 18%, was in etwa der von Lehrerinnen und Lehrern an der Volksschule entspricht (hochgerechnet auf 100%-Stellen).

Weiterführung bereits vorhandener beruflicher Selbstbilder unter veränderten Vorzeichen.

Die Ergebnisse zeigten, dass der Berufseinstieg von den Befragten ausgesprochen ambivalent erlebt wurde, d.h. als eine Phase mit starken Belastungen, bei gleichzeitiger Zufriedenheit über die erreichten Erfolge und positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen in den eigenen Klassen. Obwohl sich innerhalb der Stichprobe große individuelle Unterschiede in der Gestaltung und dem Erleben des ersten Praxisjahres ergaben, konnten übereinstimmende Komponenten und Merkmale sowie Faktoren des Berufseinstiegs herausgefiltert werden, die die wahrgenommenen Anforderungen aus dem pädagogischen Arbeitsfeld und deren aktive Bearbeitung beleuchten: Allgemein war die Wahrnehmung der Probandinnen bestimmt durch das auch in der Forschungsliteratur vermittelte Bild der Vielfalt der Tätigkeit, der Komplexität der Praxis, der potenziellen Offenheit und Vieldeutigkeit von beruflichen Situationen, der begrenzten Durchschaubarkeit der Bedingungen des pädagogischen Handelns. Dies machte so in ihrem Erleben korrespondierende Fähigkeiten des Umgangs mit ständig wechselnden Anforderungen erforderlich. Diese situativ rasch wechselnden und – in der Perspektive der Proband/innen – noch zu entwickelnden oder zu verstärkenden Fähigkeiten und Handlungsmuster verwiesen auf unterschiedlichste Aspekte kompetenten pädagogischen Handelns. Die Berufsanfänger/innen versuchten deshalb gezielt, das eigene berufliche Selbstbild und ihr pädagogisches Konzept mit den aus verschiedenen Bezugssystemen wahrgenommenen Anforderungen in Einklang zu bringen, sowie differente Aspekte der Selbstwahrnehmung stimmig zu strukturieren. Sie orientierten sich dabei an ihren Schüler/innen, an deren Eltern, an Professionsentwürfen und an individuell gewählten Schlüsselpersonen, was teilweise zu Irritationen und Überforderungen führte. Diese Bezugsgrößen ermöglichten ihnen jedoch zumindest eine Orientierung im laufenden Konstruktionsprozess. Das Fehlen solcher Feedbacks provozierte wiederum seitens der Berufsanfänger/innen große Unsicherheiten. Sie hatten den Eindruck, sich in einem „diffusen beruflichen Feld oder Raum“ zu bewegen. Aufgrund der starken Dynamik hinsichtlich des beruflichen Selbstkonzeptes ließ sich weiter schließen, dass sich für die jungen Lehrpersonen eine Anzahl von Momenten und Situationen der Selbstbehauptung ergeben und umgekehrt spezifisch substantielle Bedrohungen bezüglich der dargestellten beruflichen Selbstbilder vorgelegen hatten.

Allgemein konnte in der Untersuchungsgruppe eine äußerst aktive und produktive Realitätsverarbeitung beobachtet werden, die auf Balanceaufgaben bezüglich Selbstregulation, Anpassung und Selbstverwirklichung, interpretiert als Balancebemühungen, in verschiedenen Bereichen aufmerksam machte.

Der Übergang von der Ausbildung in den Lehrberuf konnte davon ausgehend für alle Befragten als Krisenlage beschrieben werden, auch wenn sich die Berufsanfänger/innen ihrer Tätigkeit gewachsen fühlten, ihr Handeln als stimmig und kompetent erlebten und mit ihrem ersten Praxisjahr zufrieden waren. Das Beenden der Ausbildung und die Aufnahme der Berufstätigkeit stellte einen Einschnitt in der Biografie dar, als „getting into the adult world“ (Oja 1989).

Die Studie thematisierte in der Ausgangsfrage ein Problemfeld, das in der Tradition der Erforschung von Wirkungen der strukturellen und institutionellen Bedingungen des Lehrberufs auf die Lehrenden liegt. Das genuine Interesse richtete sich davon ausgehend auf die Problematisierung und kritische Diskussion normativer Konzepte hinsichtlich der Entwicklung beruflicher Kompetenzen und arbeitete deshalb in der Analyse des Materials nicht mit der Kategorie Geschlecht. Zudem sollte vermieden werden, dass das „(...) Vorhandensein körperlich weiblicher Wesen als Indiz dafür (gilt), dass ein Differenzsystem, das uns bereits vertraut ist, seine Wirkung entfaltet“ (Collier/Yanagisako 1987, zit. nach Scott 1998, S. 35f.). In der Bearbeitung des Datenmaterials zeigte sich jedoch, dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Auseinandersetzung mit ihren beruflichen Selbstbildern wiederholt auf die eingangs erwähnten verdeckten Grundstrukturen der Mitgliedschaftsentwürfe und Grenzziehungen verwiesen, die im Folgenden in der Skizzierung eines Bedeutungshorizontes in aller Kürze historisiert und kontextualisiert werden sollen.

Diachrone Perspektive: Was ist Erziehung? – Ein Geschäft!

Als Josephine Stadlin 1845 in der ersten Nummer der Zeitschrift „Die Erzieherin. Eine Zeitschrift über weibliche Erziehung, dem Verein schweizerischer Erzieherinnen gewidmet von einigen Mitgliedern dieses Kreises.“⁴ die Frage stellte: „Was ist Erziehung?“, und den Leserinnen und Lesern im Untertitel des Artikels die Antwort gab: „Ein Geschäft“, thematisierte sie mit der Anschlussfrage „Wem soll dieses Geschäft übertragen werden?“ ein Diskussionsfeld, das bis heute Bestand und im zeitlichen Verlauf zahlreiche Umdeutungen wie auch moralische Aufladungen erfahren hat.

Die Debatten um die Beteiligung von Frauen am öffentlichen Unterricht der Volksschule und zur Lehrer/innenfrage im Allgemeinen fanden in den schweizerischen Kantonen teilweise bis in die 1920er-Jahre statt. Das föderalistische Sys-

4 Sie gab die Zeitschrift „Die Erzieherin, Eine Zeitschrift über weibliche Erziehung, dem Verein schweizerischer Erzieherinnen gewidmet“ im Druck und Verlag von Friedrich Schulthess in Zürich heraus.

tem ermöglichte sehr heterogene Ausbildungsmodi und -modelle für Lehrerinnen und für Lehrer. Wer befugt war an öffentlichen Schulen zu unterrichten, d.h., das Geschäft auszuüben und damit eine Ausbildung für die Lehrtätigkeit an der Volksschule an den kantonalen Lehrer/innenseminaren zu erhalten, wurde gesamtschweizerisch laut Bundesverfassung den einzelnen Kantonen zur Reglementierung überlassen. Der allgemeine Zugang für Frauen zu den kantonalen Ausbildungsstätten wurde dadurch erschwert oder gar verunmöglicht. Bemühungen um eine Professionalisierung des Lehrberufs, die etwa in Forderung nach oder in der Durchsetzung von veränderten, d.h., verlängerten, akademisierten oder verstärkt berufspraktischen Ausbildungsmodi sichtbar wurden, riefen zugleich Befürchtungen hinsichtlich einer Abwertung des Berufsstandes hervor, falls diese Maßnahmen auch die Ausbildung von Lehrerinnen betreffen sollten. Die Diskurse um die außerhäusliche Erwerbstätigkeit der Frau im öffentlichen Bildungssystem war im Wesentlichen durch Deutungsmuster oder Diskursfiguren wie „natürliche Beruf der Frau“, „soziale Not unverheirateter höherer Töchter“, „Jungfrauenberuf“, „Naturberuf“, „Bildung schadet dem Frauenkörper“, „Frauenkörper und Volkskörper“, „Mutter und Weltweib“ gekennzeichnet. Diese Naturalisierung vollzog sich sowohl in Debatten um rechtliche Gleichheit zum einen wie auch um die Erwerbsarbeit zum andern in Rekurs auf fehlende moralische und rationale Kompetenzen von Frauen, und im Verlaufe des Jahrhunderts verstärkt mit biologistischen Theorien zur natürlichen weiblichen Defizienz (Studer 2000, S. 94).

Die Integration von Frauen in den Lehrberuf kann in aller Verkürzung für den schweizerischen Kontext als „bottom up“-Prozess umschrieben werden, der zwei Phasen umfasst: In einem ersten Schritt vollzog sich der Zugang der Frauen zur Lehrtätigkeit an öffentlichen Schulen in den Kantonen, d.h., Frauen wurden als Lehrerinnen durch die Schulgemeinden angestellt und arbeiteten hauptsächlich an den Unterstufen der Volksschule⁵. Erst in einem zweiten Schritt vollzog sich ihr Zugang zu einer staatlichen und damit „öffentlichen“ Ausbildung, die als äquivalent zur Ausbildung der angehenden Volksschullehrer bezeichnet werden kann. Die Frage der staatlichen Ausbildung von Frauen zu Lehrerinnen und der Beteiligung von Frauen am öffentlichen Unterricht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde jedoch in einer Pha-

5 Der Erwartungshorizont hinsichtlich einer weiblichen Berufskonstruktion zeigt folgendes Zitat exemplarisch: „Als solche fand er (Inspektor; SL) bei ihr (der examinierten Lehrerin; SL): Begeisterung und vollständige Hingabe an ihren Beruf, – selbstlose Liebe zu ihren Kindern (I Cor. 13), – zarte Strenge und ernste Milde in der Disziplin, – immer erneute Vertiefung und methodische Durcharbeitung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände, – Demut, Geduld, Sanftmut und wahre Frömmigkeit.“ Anonyme Zusendung eines Schulinspektors, In: Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung, 1896, Nr. 6, S. 81-84.

se thematisiert, als der Lehrberuf sich zu einem Beruf entwickelte, der es zum einen „intelligenten armen Knaben“ aus der unteren ländlichen Mittelschicht erlaubte sollte sozial aufzusteigen.⁶ Andererseits wurde der Lehrberuf als Möglichkeit gesehen, den „Töchtern“ zu einer angemessenen beruflichen Betätigung zu verhelfen, die dem gängigen bürgerlichen Frauenbild entsprach. Obwohl sich in dieser Frage politische Spannungen ergaben, war den tätigen Lehrerinnen sehr deutlich, dass die Lehrerinnenfrage neben der allgemeinen Schul- und Lehrpolitik einher ging und diskursiv sowohl an die Frauenfrage wie auch an die soziale Frage gekoppelt war.⁷ Dieser Themenkomplex bestimmte Ausbildungsdebatten und Diskussionen um die außerhäusliche Tätigkeit von Frauen im Allgemeinen.

Synchrone Perspektive: „Sind Lehrerinnen den Jungen nicht gewachsen?“ – Beobachtungen zur Feminisierungsdebatte⁸

Es hat sich gezeigt, dass bereits die Integration von Frauen in die Lehrberufe und ihre sukzessiv erfolgte formale Gleichstellung innerhalb des beruflichen Feldes ein Problem formuliert, das die Öffentlichkeit und die Vertreter der

-
- 6 Der Thurgauer Lehrer Vollenweider sprach sich beispielsweise 1872 in einem gesamt-schweizerisch stark beachteten Vortrag dafür aus, dass die Weiterbildung von armen intelligenten Knaben für den Lehrberuf eine verlockende Umgestaltung des Seminars mit sich bringen würde (Vollenweider, Die Lehrerbildungsfrage im Thurgau, hg. von der Bezirkskonferenz, Huber, Frauenfeld 1872), da die Söhne des Bürgertums die Kantonsschulen, d.h., die Gymnasien besuchten.
- 7 Folgende Schließungsstrategien wurden in einzelnen Kantonen bis in die 1970er-Jahre angewandt (Hintergrund: Das Frauenstimmrecht wurde in der Schweiz 1971 eingeführt, der Gleichstellungsartikel 1992 in der Bundesverfassung verankert): Es gibt Schulgemeinden mit Besoldungsskalen nach Dienstjahren. Aus dieser Auflistung wird deutlich, dass Lehrerinnen markant weniger verdienen als Lehrer. Die Einteilung lautet bspw. Lehrerinnen, Unterlehrer, Oberlehrer. Zudem gibt es Gemeinden, in denen es für die Lehrerinnen länger dauert (Dienstjahre), bis sie eine Lohnerhöhung erhalten. In verschiedenen Gemeinden dauert es für die Lehrerinnen auch länger, bis sie das Maximum beziehen können. Wo die Rubrik „Lehrerin“ nicht geführt wird, sind die Lehrkräfte an den Unterklassen schlechter bezahlt, was meistens wiederum Frauen betrifft, die fast zu 100% nur an Klassen der Unterschule eingestellt wurden (Besoldungs- und Wohnverhältnisse der thurgauischen Lehrerschaft, Herbst 1916, Hg: Sektion Thurgau des Schweizerischen Lehrervereins, Huber, Frauenfeld). Vgl. dazu auch Renold, Ursula (1999): „Wo das Männliche anfängt, da hört das Weibliche auf“, Dissertation, Universität Bern; Larcher, Sabina/Manz, Karin (2002): „Diese Frauen waren ganz anders, als sie in der Öffentlichkeit hingestellt wurden“, in: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 8, S. 83-89.
- 8 Vgl. dazu die Beilage der NZZ, 16. Januar 2004.

einzelnen Berufsgruppen seit gut 150 Jahren periodisch beschäftigt. Dazu gehört, dass die quantitative Zunahme von Frauen als professionell Tätige nach wie vor als Entwicklung eines Berufs hin zu einem Frauenberuf verstanden wird. Mit dem Begriff „Feminisierung“ wird ein solcher Prozess gefasst. Damit werden nicht nur quantitativ strukturelle Veränderung beschrieben, sondern auch Qualitäten verbunden. Geht man davon aus, dass Berufe aus der gesellschaftlichen Definition von Problemen entstehen und sich verändern, dann überrascht die implizite Abwertung der Arbeit von Lehrerinnen im krisengeschüttelten Bildungsbereich keinesfalls. Die eingangs angedeutete Reduktion von Komplexität führt zu einer Instrumentalisierung der Kategorie Geschlecht und verleitet dazu, sie „zu einem Eimer zu erklären, in den Eigenschaften hineingeleert werden können“ (Goffmann 1994, S. 113) und Diskussionen in einem gedanklichen Zirkel leer laufen zu lassen, weil so genannte Unterschiede durch Unterschiedlichkeit erklärt werden (Wetterer 2002, S. 31). Das Soziale wie das Politische werden damit zum Verschwinden gebracht und biologistische Argumentationslinien fokussiert. Diese Vereinfachung löst eine Konfusion zwischen sehr unterschiedlichen Ebenen aus, wie etwa der gesellschaftlichen Ordnungsstruktur, der Berufspolitik, der Bildungstheorie und der Schulpraxis, letztendlich zwischen Diagnose und Beschreibung.

Die Strukturveränderung gibt aktuell dahingehend Anlass zur Sorge, dass sich die Schule und der Unterricht – bedingt durch den Überhang an Lehrerinnen – verstärkt durch einen weiblichen Stil und durch weibliche Unterrichtsstrukturen auszeichnen. Diese Argumentationslogik ist historisch kein neues Phänomen. Sie gewinnt jedoch an Brisanz weil sie aktuell an die Frage gekoppelt wird, wer im Schulsystem die wahren Gewinnerinnen und die eigentlichen Verlierer seien. Eine solch holzschnittartige Darstellung verdichtet die Geschlechterpolarität aufs Neue und verdeckt damit zum einen die feiner, ja fast unsichtbar gewordenen Geschlechterdifferenzen und blendet darunter liegende strukturelle Prozesse aus, nimmt sie gleichsam aus dem Blickfeld; zum andern gilt der Gleichstellungsauftrag als abgeschlossen, ja als allzu erfolgreich: Mädchen sind – gemessen an dieser binären Matrix – gleicher. Von Interesse ist nicht mehr der Prozess der Herstellung von Ungleichheit, sondern das „fertige“ Ergebnis. Damit wird es zunehmend schwieriger die Auseinandersetzungen zwischen sozialen Gruppen oder kollektiver Akteur/innen um Macht und Einfluss zu thematisieren, wie auch das Entstehen von Berufen und deren Grenzen als sozialen Konstruktionsprozess sichtbar zu machen und diese zu benennen (vgl. dazu Wetterer 2002). Nach wie vor scheinen Lehrpersonen weiblichen Geschlechts – oder im angedeuteten bildungspolitischen Kontext erneut – auf das Stereotyp der Mütterlichkeit und damit an Erziehung

zurück gebunden zu werden. In diesem Zusammenhang wird nicht zuletzt – dies historisch ebenfalls nicht neu – das bereits in den einleitenden Überlegungen erwähnte „weibliche Selbstkonzept des Lehrers“ bemüht, das sich weniger durch Vermittlung von Bildungsinhalten, denn durch ein Interesse an Erziehungsfragen auszeichne. Interessant an solchen Diskussionen ist der Umstand, dass das Geschlecht der Lehrkraft in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt.

Der Lehrberuf stellt ein berufliches Feld mit Bedeutungshorizonten dar, das Prozesse der Konstitution von Geschlecht ermöglicht und nicht nur durch die Kategorie „Geschlecht“ strukturiert ist. In diese Überlegungen sollten prospektiv die sich abzeichnenden neuen Formen der Arbeitsteilung – Unterricht, Schulsozialarbeit, Medizin, Schulmanagement – und die neuen Felder – Frühpädagogik, Ganztagesesshule etc. – einbezogen werden. Das Beharren auf der Differenzierung von horizontaler und vertikaler Segregation ist auch in Zusammenhang mit der Proklamation des „lebenslangen Lernens“ bei gleichzeitigem Rückgang des quantitativen und strukturellen Stellenwertes der beruflichen Erstausbildung von zentralem Interesse. Es stellt sich die Frage, welche Konsequenzen diese Entwicklungen für die professionell Handelnden in diesem Feld haben. Frauen arbeiten nach wie vor mehrheitlich in den weniger gut bezahlten und damit auch weniger angesehenen Bereichen des Bildungssystems. Sie sind mehrheitlich als „Lehrerinnen“ und Männer als „Dozierende oder Professoren“ tätig. Und nach wie vor wird die zunehmende Teilzeitarbeit als eine Folge des immer höher werdenden Frauenanteils gesehen und problematisiert, denn konkret gesucht werden in der Praxis Fachleute, die möglichst 100 Prozent in ihrem Beruf arbeiten. Das Aufrechterhalten eines solchen Berufsprofils muss zur Debatte stehen und einen wesentlichen Teil in der Diskussion um die Entwicklung des Lehrberufes bilden.

Figurationen

Die Skizzen in diachroner wie auch synchroner Perspektive zu Aspekten des institutionellen Kontextes und seinen Arrangements, sollten auf die Dynamik des Berufskonstruktionsprozesses aufmerksam machen. Mit Giddens (1992, S. 77) gehe ich nun davon aus, dass die „Konstitution von Handelnden und Strukturen eine Dualität darstellt“ und keine voneinander unabhängigen Phänomene. Struktur ist in Form der Erinnerung und in sozialen Praktiken verwirklicht (ebd.). Auf der Mikroebene, im beruflichen Alltagshandeln, geht es deshalb immer auch darum, den Anforderungen der geschlechtlich „richtigen“

und eindeutigen Identifizierbarkeit Rechnung zu tragen: die Darstellung beruflicher Kompetenzen wie auch die Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit kann gleichzeitig gefordert oder nötig werden (Wetterer 2002, S. 163). Auch wenn Spielräume im Handeln und der Interpretation der Bedeutungen grundsätzlich bestehen, kann die Verweigerung des Zeigens Irritationen oder weitergehend Sanktionen nach sich ziehen, Probleme und Schwierigkeiten im beruflichen Kontext können die Folge davon sein. Gerade Berufsanfänger/innen müssen sich mit den „erwirtschafteten Lösungen“ innerhalb eines beruflichen Feldes (Dewe/Radtke 1993) auseinandersetzen.

In der Auseinandersetzung mit dem Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern ergab sich im Kontext der bereits angesprochenen Studie ein überraschendes Moment: Im Gegensatz zu den befragten Lehrerinnen äußerten alle männlichen Probanden⁹ große Mühen mit der Klassenführung und beklagten sich über starke Disziplinprobleme. Dies war umso überraschender, da sie über breite und mehrjährige Erfahrungen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit verfügten. Die Analysen der Interviews zeigten auf, dass sie sich sehr engagiert mit Leitungsaufgaben und -funktionen auseinandersetzten, diese mit negativ Bedeutungen verbanden und sie mehrheitlich – in Rekurs auf ihr professionelles Konzept, das sie zentral mit Aufgaben des Begleitens und des Coachens verbanden – von sich wiesen. Im Folgenden soll dies schrittweise und exemplarisch aufgezeigt und zur Disposition gestellt werden.

Professionelles Konzept und soziale Praktiken

In der Analyse der wahrgenommenen Umwelt hat sich für die Gesamtheit der Befragten ein professionelles Konzept herausarbeiten lassen, das in verschiedenen Interaktionsräumen der Lehrer/innen in den Inszenierungen von Professionalität in Wechselwirkung von institutionellen Arrangements und sozialer Praxis zum Tragen kam: Die Proband/innen arbeiteten von Beginn an vor allem – auch bei offensichtlicher Überforderung – mit offenen individualisierenden Unterrichtsformen wie Tagesplan-, Wochenplan-, Werkstattformen und Gruppenarbeitsformen. Diese Formen verlangen hohe didaktische, methodische sowie psychologische Kompetenzen und ihre Erarbeitung und Etablierung mit und in der Klasse benötigt Zeit und klare strukturelle Vorgaben. Bei allen individuellen Unterschieden der Proband/innen zeigten sich folgende Schwerpunkte:

9 Teilstichprobe (n = 10).

- Etablierung eines effizienten Arbeitsstils und -rhythmus in den Vorbereitungen
- Etablierung von offenen Unterrichtsformen; Individualisierung
- Förderung der Sozialkompetenzen mit offenen Unterrichtsformen und -strukturen; Strukturierung des dynamischen Prozesses in der Klasse durch schüler/innenzentrierte Formen
- erzieherische, beraterische und begleitende Funktion der Lehrperson und flache Hierarchie in der Schüler/in-Lehrer/in-Beziehung
- Engagement im Team – Schulhauskultur
- aktives und kompetentes Verhalten in Elternkontakten
- bewusstes Nähe-Distanz-Management bezüglich der Öffentlichkeit
- Engagement im Kontakt zu Behörden und Fachleuten
- Engagement in der persönlichen Weiterbildung
- bewusste Planung bzw. Balance der Arbeits- und Freizeit

Diese Schwerpunkte ergaben einen ersten Eindruck, wie und was die Proband/innen in ihrer Arbeit zu realisieren versuchten und wie sie sich als Lehrpersonen im Arbeitsfeld darstellten. Diese Elemente eines Selbstbildes veränderten sich im Verlaufe des ersten Praxisjahres, gemeinsame Themen blieben jedoch Führungsfragen, die Fragen nach Balance bzgl. Nähe und Distanz zu den Schüler/innen und den Eltern sowie die Herstellung und Darstellung von Sicherheit und Individualität in allen Kompetenzbereichen. Qualitative Unterschiede ließen sich in der Thematik von Nähe und Distanz zu den Schüler/innen der unterschiedlichen Schulstufen festhalten. Die Lehrerinnen und Lehrer stellten in diesem benannten Bereich starke Selbstansprüche an sich selbst und investierten einige Anstrengungen, um diese umsetzen zu können. Dies kann als Versuch gedeutet werden, die bestehenden Ideale, das pädagogische Konzept und die erlebte Arbeitsrealität in Einklang zu bringen. Dazu gehört auch, dass die meisten Lehrpersonen bei wahrgenommener Diskrepanz von persönlichen Zielen und der Unterrichtsrealität Maßnahmen einleiteten, die Friktionen durch produktive Anpassung oder Selbstverwirklichung kompatibler zu gestalten. Trotzdem beinhaltete der Bereich „Klassenführung“ vor allem für die männlichen Lehrpersonen negativ erlebte Handlungsmuster, die auf Konflikte verwiesen: Hier dominierten Disziplinierungs- und Führungsaufgaben die Wahrnehmung, welche mit Handlungsmustern wie „Schiedsrichter/in“, „Richter/in“ und „Polizist/in“ bewältigt wurden. Die weiblichen Lehrpersonen versuchten des Weiteren ihre Schüler/innen u.a. über Unterrichtsformen und -strukturen sowie Sozialformen so zu lenken, dass sie als Lehrpersonen nicht so stark gefordert waren und die Schüler/innen mehr Verantwortung übernehmen mussten. Zudem bauten sie bewusst und regelmäßig

Zeitgefäße im Unterricht ein, in denen Kommunikations- und Interaktionsformen mit der Klasse besprochen und Regeln ausgehandelt wurden. Im Verlauf des ersten Praxisjahres suchten sie auch gezielt nach einer persönlichen Ausgestaltung von ungeliebten Handlungsmustern, oder überprüften aufgrund von inneren Konflikten ihre Ideale und Werte. Die befragten Lehrerinnen der Untersuchungsgruppe koppelten Führungsfragen denn auch gezielt an die „perfekte Vorbereitung“ und das Handlungsmuster „Vorbereitende“. Diese Inszenierung ergab eine äußerst bedeutsame Ressource wieder, weil damit Aspekte der Sicherheit verknüpft waren, die auf einen wahrgenommenen Anteil von Professionalität reagierten. Die erfolgreiche Umsetzung und Überprüfung der eigenen Vorstellungen in Unterrichtsformen und -strukturen verlieh den befragten Lehrerinnen zusätzlich Gewissheit über die eigene Kompetenz, die wiederum in den Interaktionen bestätigt wurde.

„Das ist das schlimmste Jahr, das ich jemals erlebt habe“

Probleme und Schwierigkeiten deuteten die männlichen Befragten ausschließlich auf der Folie von Professionskonzepten, nicht vor dem Hintergrund eines – in der Umkehrung der gängigen Formulierung – „doing work while doing gender“. Sie brachten ihre beruflichen Ambivalenzen nicht in Zusammenhang mit Strukturmomenten des beruflichen Feldes, die den Rahmen für die intersubjektive Generierung von Bedeutungen bilden. Sie inszenierten sich zwar stimmig im Diskurs von beruflichen Konzepten und Idealen, jedoch inkonsistent zu den Vorgaben des beruflichen Feldes, und verorteten sich in der gängigen Opposition von Theorie und Praxis.

Meine Interpretation geht jedoch vor dem Hintergrund der eingangs geschilderten Perspektiven dahin, dass dieser Prozess aufgrund geschlechtsblinder Mitgliedschaftsentwürfe und als Folge von „doing gender“ im Kontext von „doing work“ gelesen werden kann, worauf exemplarisch ein Fall eines Berufsanfängers in der Studie verweisen soll: „Ich konnte nicht so unterrichten, wie ich mir das vorgestellt habe“. Wiederholt äußerte er in den Interviews im Verlauf seines ersten Praxisjahres, dass er sich behaupten musste. Zum einen gegen eine Jungengruppe in der Klasse und gegen die Eltern seiner Schülerinnen und Schülern, die das plötzliche Aufbrechen von Gewalt in der Klasse, die seit drei Jahren gemeinsam den Unterricht besuchte, mit seinem professionellen Konzept und seinen Inszenierungen als männliche Lehrperson in Verbindung brachten. Dieser Lehrer erlebte, dass sich bestehende positive Erfahrungen und damit die eigene Subjektivität, nicht einfach von einem Raum (Ausbildung) auf den anderen (berufliches Feld) übertragen ließen. Die Räume waren – gerade bezüglich der Kategorie Geschlecht – nicht äquivalent o-

der kompatibel strukturiert. Dieses Moment blendete der Lehrer konsequent aus, verweigerte sich Erwartungen, die er mit „Chef spielen“, „Polizist sein“ oder „Alphatier“ umschrieb und machte seine Unterrichtsprobleme daran fest, dass er etwa von „unrealistischen“ Kinderbildern ausgegangen sei.

Die professionellen Inszenierungen, in Wechselwirkung von institutionellen Arrangements und sozialer Praxis – so die These des vorliegenden Beitrages – stellen einen Balanceakt dar. Sie sind durch Spannungen gekennzeichnet und gelingen nicht immer zur persönlichen, institutionellen oder sozialen Zufriedenheit. Die befragten Lehrpersonen bezeichneten sich in verschiedenen Phasen in ihrem ersten Praxisjahr zwar grundsätzlich als Lernende, formulierten aber sehr deutlich den wahrgenommenen Anspruch, eindeutig und klar aufzutreten und ein verlässliches Gegenüber darzustellen. Selbst dann, wenn ihnen persönlich nicht deutlich war, was sie überhaupt in den verschiedenen Bereichen ihres Arbeitsfeldes erreichen wollten. Dazu kam erschwerend dazu, dass gegenüber Erwartungen Verhaltensweisen aufgebaut werden mussten, bevor eigene Entwürfe entwickelt werden konnten. Dies verdeutlicht, dass die Strukturen des beruflichen Feldes möglichst klar und transparent sein sollen, so dass Inszenierungen – „doing teacher“ – durch weibliche und männliche Lehrpersonen im Wissen um soziale Ordnungsmuster und institutionelle Reflexivität, um „Gender at work“ vollzogen werden können.

Literatur

- Ashmore, Richrad D./Jussim, Lee (eds.) (1997): *Self and Identity*. Oxford
- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim
- Bayer, Manfred et al. (2000): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt
- Dann, Hanns-Dieter (1994): *Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften*, in: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1993): *Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik*, in: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim

- Fenstermaker-Berk, Sarah (1985): *The Gender-Factory: The Apportionment of Work in American Housholds*. New York
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. Frankfurt a.M.
- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim
- Frey, Hans-Peter/Hausser, Karl (Hg.) (1987): *Identität: Entwicklungslinien psychologischer und soziologischer Identitätsforschung*. Stuttgart
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a.M.
- Gonon, Philipp (2003): *Erziehung als Managementproblem: Bildungsinstitutionen zwischen Charisma und Taylorismus*, in: Mangold, Max/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Ökonomie, öffentliche Bildung und Demokratie*, Bern
- Hausser, Karl (1983): *Identitätsentwicklung*. New York
- Hausser, Karl (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin
- Heinz, Walter R. (1991): *Berufliche und betriebliche Sozialisation*, in: Hurrelman, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim
- Heinz, Walter R. (1995): *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim
- Hirsch, Gertrud (1990): *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim
- Hoff, Ernst/Lappe, Wolfgang/Lappe, Lothar (Hg.) (1985): *Arbeitsbiografie und Persönlichkeitsentwicklung*. München
- Hoff, Ernst (1990): *Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang*. München
- Hoff, Ernst (1995): *Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiografie und Persönlichkeitsentwicklung*, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.). *Entwicklungspsychologie*, Weinheim, 3. Auflage
- Kelchtermans, Geert: *Lehrer, ihre Karriere und ihr Selbstverständnis: Eine biografische Perspektive*, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 12
- Lenzen, Dieter (2003): *Diagnose Lehrer. Plädoyer für die Professionalisierung eines Berufsstands*, in: *Universitäts. Orientierung in der Wissenschaft*
- Mesmer, Beatrix (1988): *Ausgeklammert-Eingeklammert. Frauen und Frauenorganisationen in der Schweiz des 19. Jahrhunderts*. Basel und Frankfurt a.M.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela/Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns-Dietrich (1978): *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen-Ursachen-Folgerungen*, Stuttgart
- Oja, Sharon Nodie (1989): *Teachers: ages and stages of adult development*, in: Holly Mary Louise/McLoughlin, Caven S. (Eds.): *Perspectives on Teacher Professional Development*, London
- Oser, Fritz (1997): *Standards in der Lehrerbildung, Teil 1*, in: *Beiträge zur Lehrerbildung*. 15. Jg., Heft 1

- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung, Teil 2. Beiträge zur Lehrerbildung, in: 15. Jg. Heft 2
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt a.M.
- Schimank, Uwe (2000): Handeln und Strukturen. Eine Einführung in akteurtheoretische Soziologie, in: Zeitschrift für Lernforschung, 26. Jg., Heft 2
- Schmitz, Gerdamarie S./Schwarzer, Ralf (1999): Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen, in: Empirische Pädagogik, 13 (1)
- Schmitz, Gerdamarie S. (1999): Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Burnout? Dissertation, Freie Universität Berlin
- Schneider, Gerhard (1996): Lehrerkrisen und Supervision. Eine Studie zu Berufsanforderungen und zu einer Theorie der Lehrersupervision, Bad Heilbrunn
- Schönknecht, Gisela (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag, Weinheim
- Schwarzer, Ralf/Schmitz, Gerdamarie (Hg.) (1997): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. FU Berlin
- Scott, Joan W. (1998): Gender und Politik, in: Waniek, Eva/Stoller, Sylvia (Hg.), Verhandlungen des Geschlechts, Wien
- Straub, Jürgen (1998): „Personale und kollektive Identität. Zur Analyse eines theoretischen Begriffs“, in: Assmann, Aleida/Friese, Heidrun (Hg.): Identitäten, Frankfurt a.M.
- Terhart, Ewald (Hg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen, Köln
- Wetterer, Angelika (1998): Integration und Marginalisierung. Das Verhältnis von Profession und Geschlecht am Beispiel von Ärztinnen und Juristinnen, Vortragsmanuskript FernUniversität – Gesamthochschule Hagen
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz